

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Specifika práce na malotřídkách

Specific work on one-room school

Bakalářská práce

MICHAELA KNĚZOVÁ

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí práce: PhDr. Petr Kalenský

Praha 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Petra Kalenského. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne 10. 4. 2012

Poděkování.

Děkuji PhDr. Petru Kalenskému za obětavou pomoc a podnětné připomínky, které mi během práce poskytoval.

Anotace

V této práci se budu zabývat existencí malotřídních škol, jejich významem pro dítě, rodiče, celou obec a region a stát. Budu se zabývat charakteristikou dítěte, které při nástupu do školy, začíná vstupovat do nového sociálního prostředí, alternativními způsoby výuky, metodami, které jsou v malotřídkách používány a smyslem primárního vzdělávání v prostředí, kde dítě roste jako sociální bytost. Dále charakteristikou školy ve vesnickém prostředí a jejími výhodami a nevýhodami.

Klíčová slova

Malotřídka, škola, systém, vzdělávací politika, dítě mladšího školního věku, úspěšnost, region, vesnice, kolektiv, sociokulturní prostředí, formy vyučování, skupina, hodnocení, didaktika, věkově smíšená třída, žák, projekt, diskuse, respekt, výchova, hranice, pozorování, partner, spolupráce s rodiči, odpovědnost, osobnost, autorita

Annotation

My project is focused to one-room schools and importance of these schools for child, parents, village, region, country. I analyze characteristics of child, entering a basic school and entering a new social environment. I analyze alternative educational forms, special methods of one-room school education and meanings of primary education in personality growing environment. Also I write about one-room school in village and countryside, about advantages and disadvantages.

Key words

One-room school, school, educational system, basic school child, successfulness, region, village, community, social and cultural environment, educational forms, group, evaluation, didactics, age mixed classroom, pupil, project, discussion, respect, education, borders, observation, partner, parents cooperation, responsibility, personality, authority

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Obsah

<i>Teoretická část</i>	8
Úvod.....	8
1 Cíle a úkoly práce.....	9
2 Proč zachovat malotřídky	9
3 Legislativa ve vztahu k malotřídním školám.....	10
4 Malotřídní školy v péči vzdělávací politiky na místní úrovni.....	12
5 Charakteristika a vývoj žáka mladšího školního věku	12
5.1 Psychologické podklady k pochopení žáka mladšího školního věku...	12
5.2 Školní prostředí.....	13
5.3 Vliv osobnosti učitele na žáka	14
5.4 Klima školy a třídy jako zásadní činitel v životě dítěte.....	15
5.5 Učitel jako zásadní činitel v klimatu třídy a školy.....	15
5.6 Přínos rodiče ke klimatu třídy a školy	16
6 Didaktické metody ve srovnání s prostředím malotřídek.....	17
6.1 Způsoby učení.....	17
6.2 Používané způsoby myšlení.....	17
7 Srovnání organizačních forem vyučování s prostředím malotřídek.....	18
7.1 Kooperativní vyučování.....	19
7.2 Integrované vyučování.....	20
7.3 Otevřené vyučování a jeho uplatnění ve vesnických školách	21
8 Vybrané vyučovací metody, které lze využít v malotřídním prostředí	23
9 Hodnocení.....	24
9.1 Bloomova taxonomie cílů.....	25
10 Některé negativní jevy, které lze v prostředí malotřídek eliminovat	26
10.1 Vybrané problémy a jejich srovnání.....	26
11 Výchova jako filosofický rámec k umění vyučovat.....	27
11.1 Témata a cíle výchovy dle Pelikána.....	27
12 Vzdělávací program Respektovat a být respektován.....	30
<i>Praktická část</i>	33
Úvod.....	33
13 Malotřídní základní škola Pod Budčí	34
13.1 Průběh výuky.....	34

14	Společná sezení.....	35
14.1	Pondělní a páteční ranní kruh	35
14.2	Pedagogický přístup dle programu Respektovat a být respektován	36
15	Propojenost školy se školkou, mateřským centrem.....	38
16	Projektové vyučování.....	38
17	Členění výuky a aktivní využití přestávek.....	39
18	Výlety a mimoškolní akce.....	41
18.1	Kroužky.....	41
19	Spolupráce s rodiči.....	42
19.1	Domácí škola.....	42
19.2	Hodnocení žáků	42
20	Pozorování výuky, odučené hodiny.....	43
20.1	Téma: Strašidla	43
20.2	Téma: Abeceda.....	44
20.3	Téma: Luštění nápisů	45
20.4	Téma: Scénky s telefonními čísly	45
20.5	Téma: Skalní města - Místo, kde žijeme, Vláda Marie Terezie	47
21	Klady a zápory malotřídky	47
21.1	Výhody této školy	47
21.2	Zjištěné nevýhody.....	50
21.3	Vybrané názory na výhody malotřídních škol.....	51
22	Závěr.....	53
23	Použitá literatura	54
24	Internetové zdroje	56
25	Seznam příloh.....	57

Teoretická část

Úvod

Téma specifika práce na malotřídce jsem si vybrala zejména proto, abych mohla vyjádřit, o jak přínosném prostředí může být řeč. S malotřídkou jsem se poprvé setkala na své praxi, neboť sama jsem vyrostla jako městské dítě a na základě mých raných zkušeností jsem o přínosu školního prostředí měla spíše předpojaté názory. I když už nějaký čas žiji na vesnici, s tak podnětným přístupem, s jakým jsem se seznámila v Základní škole pod Budčí, se ani každé vesnické dítě často nesetkává. Jsem přesvědčená, že všichni dospělí, kteří vnímali své základní vzdělání jako něco spíše povinného, by byli mými zážitky s touto vesnickou školou unešeni, jako jsem byla já. A k tomu je škola na vesnici, většinou umístěná v přírodě.

Když se sejdou při pedagogickém poslání lidé, kteří mají ke své práci úctu, zbývá mi už jen radostná povinnost se školou malotřídního typu vás seznámit, popsat principy jejího fungování, odlišnosti od jiných typů škol a shromáždit a utřídit fakta o přednostech tohoto typu vzdělávání. Zjišťovala jsem, jaký má vliv malotřídní škola na vývoj dítěte a na společensko-kulturní klima v místě kde žijeme.

1 Cíle a úkoly práce

Cílem mé práce je vyhodnocení možností vesnických škol. Budu zjišťovat, jakým způsobem na nich lze vhodně a efektivně učit, jaké jsou rozdíly v pojetí malotřídní a městské školy. Tato práce by měla mít i praktický užitek - zájemce o moderní formy výuky může načerpat nové poznatky či zkušenosti. Stala jsem součástí kolektivu školy, takže budu mluvit o škole Pod Budčí jako mojí škole

2 Proč zachovat malotřídky

Proč zachovat malotřídky - je po delším průzkumu zcela zbytečná otázka. Malotřídky pokud někde existují, tak vytváří důležitou součást místní komunity a ve většině obcí zcela jedinečnou instituci, kde se soustřeďuje kulturní a sociální život občanů. Pokud jsou regiony, kde byla obecní škola zrušena a přesto obec budovu školy má zachovalou, stává se po přistěhování mladých vzdělaných lidí z měst, že vzchází iniciativy tuto školu znovu obnovit. Stojí to velké úsilí, ale je to ku prospěchu všech, i těch, kteří takovou potřebu pro své děti nemají. V takových školách se konají pravidelné i sezónní společenské aktivity nejen pro děti, ale i pro dospělé. Školu lze využít pro konání ochotnického představení pro dospělé, je možné zde vést kurzy řemeslné i kurzy celoživotního vzdělávání a je zde zázemí pro větší sportovní a společenské akce, často spojené s ubytováním, které obce občas pořádají.

Hlavním důvodem k zachování malotřídek jsou ti, kteří takovou školu potřebují, tedy děti. Psychologové i rodiče dětí správně argumentují, proč je dobré pro malé dítě docházet pravidelně do školy v místě bydliště, kde bydlí jeho rodina, kde si hraje a kde tráví svůj volný čas. Daleké dojíždění do školy spojené se zvýšenou potřebou organizovanosti, bdělosti a připravenosti není pro rozvoj prvňáčka ani dítěte mladšího školního věku ideální. Utvářet sociální vazby se spolužáky a moci je rozvíjet i po školním vyučování je pro šťastné dětství hlavním pilířem. Dalším důvodem proč MŠMT podporuje a mělo by nadále podporovat

malotřídní školy, je i demografický rozvoj v méně osídlených lokalitách. Je to dobré pro podporu venkova, který se v dnešní době stává novým ideálem pro rodiny žijící v přeplněných městech a v nevyhovujícím životním prostředí. Neméně závažným důvodem pro malotřídky je klima malých školních společenství a nutnost vzdělávat a vést žáky tzv. alternativním způsobem. Na pedagoga v malotřídní škole je rozhodně kladen větší nárok na kvalitu jeho práce než ve třídě tzv. normální školy, neboť se věnuje více než jedné věkové skupině a je zodpovědný za přechod jeho svěřenců na druhý stupeň jiné školy. Vždy se mu dostane zpětné vazby jeho čtyř nebo pětiletého úsilí.

3 Legislativa ve vztahu k malotřídním školám

Jako motto této kapitoly ráda použiji část textu z první povinné výroční zprávy MŠMT z roku 1996 *Školství v pohybu* určené zákonem č. 567/1995Sb.

“Tyto školy usnadňují docházku dětí do školy v malých a odlehlých obcích a obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce. Vztah dětí a učitelů je zde mnohem bližší než ve velkých školách, kam by jinak musely dojíždět. Kvalita výuky na těchto školách závisí více než kde jinde na schopnostech učitele, proto se názory na ní různí.(...) přes některé negativní názory i vyšší ekonomickou náročnost je jejich přínos pro život malých obcí nezastupitelný a jejich rozvoj je i nadále podporován.“

To bohužel už v dnešní době tzv. úsporných opatření není vždy realitou a pro zdůvodnění redukce těchto škol se používají demografické a ekonomické tzv. vnější faktory. (Trnková K., 2011)

K právnímu uspořádání malotřídních škol se vztahuje nový školský zákon z roku 2004 (č. 561/2004 Sb.) Součástí tohoto zákona je § 23 o organizaci vzdělávání ve školách, který vymezuje způsob organizačního členění škol, a to na školy úplné, které mají otevřeny pro každý ročník jednu třídu nebo neúplné, které

nemusí mít otevřeny všechny ročníky anebo mají méně tříd než ročníků. (Trnková K., 2011)

Předvojem vzniku tohoto nového zákona bylo přijetí Národního programu rozvoje vzdělávání z roku 2001 tzv. Bílá kniha. Trnková uvádí dva principy v tomto programu, které se vztahují k málotřídním školám. Prvním je zajištění svobodného výběru způsobu vzdělání a druhu instituce bez ohledu na sociokulturní úroveň jedince, což může být účinné zejména v regionálním kontextu. Druhým principem je decentralizace vzdělávání a participace sociálních partnerů při rozhodování, což pro málotřídní školy znamená spolupráci s nejbližšími sousedy. K realizaci těchto předsevzetí se vztahují tzv. Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky z let 2002, 2005, 2007. Ty jsou zpracovány MŠMT, které vymezují priority, realizaci a podporu ve střednědobém výhledu. Určujícím ukazatelem je demografický vývoj v zemi. Pozitivním způsobem do problematiky málotřídek zasahují během let existence těchto dlouhodobých záměrů zejména analýzy aspektů regionálního školství, které budou hledat zdroje pro financování malých škol, např. na Vysočině, kde není hustota výskytu škol oproti např. Liberecku, kde je relativně vysoký počet škol na obec.

V roce 2007 jsou v Dlouhodobém záměru vyhlášeny dva rozvojové programy. *Program na zpřístupnění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro pedagogické pracovníky málotřídek* a druhým má název *Podpora řešení dopadu meziročního snížení počtu žáků*. K dalšímu pozitivnímu výhledu do budoucnosti se vztahuje strategie *Rovnost příležitostí ve vzdělávání* a to v prostředí bezpečné školy, ke kterým lze málotřídky zařadit, právě díky malému kolektivu, který je snadno definovatelný ve vztahu k možným patologickým jevům. Dalším bodem, který by mohl být těmto školám nápomocen je příslib finanční podpory (z Evropského sociálního fondu) rozšiřování funkcí škol v oblasti naplňování volného času zejména v oblastech s nízkou kulturní vybaveností. (Trnková K., 2011).

4 Malotřídní školy v péči vzdělávací politiky na místní úrovni

Trnková K. uskutečnila dotazníkové šetření, které zmapovalo zásadní důvody, které vedly současné zřizovatele škol ke zřízení malotřídní školy. Mezi přínosné důvody, dříve vědecky obhájené, patří zdravá demografická struktura obyvatelstva a imigrační potenciál (Miller, 1995, Moser, 2004). K negativním dopadům zrušení těchto škol lze připočít pokles pracovních příležitostí (Trnková, Kvalsund 2004) a denní vylidnění vesnic při tzv. dojíždce za prací (Majerová, Nešetřilová 2002).

Prvním nejčteněji zastoupeným důvodem, které uvedli starostové obcí k existenci jejich škol, jsou zdravotní, bezpečnostní i vývojově psychologické rizika dojíždění do vzdálených škol. Dalším důvodem je tradice školy a třetím důvodem je kulturní a sociální funkce školy. Pro obec s menším počtem obyvatel je hlavním důvodem udržet obyvatele. Ekonomické motivace k udržování malotřídní školy nebyly zmiňovány. Průměrné finance z obecního rozpočtu činily 12,4 % a v nemalých případech se obce snaží získávat finanční zdroje i od sponzorů a z grantů.

5 Charakteristika a vývoj žáka mladšího školního věku

5.1 Psychologické podklady k pochopení žáka mladšího školního věku

Věk 6 až 11 let by měl být nejstabilnějším obdobím, pokud dítě vyrůstá ve zdravém sociálním prostředí. Výraznými rysy žáka v tomto období je převažující extroverze, nekomplikovaná družnost a rozvíjející se sebevědomí dítěte, díky jeho nabývajícím soběstačnosti a vitalitě. Psychické zaměření lze charakterizovat jako věk střídavého realizmu (dle Langmaiera) a jeho znaky jsou orientace na reálné činnosti, pokusy, manipulace formou hry, kresby a písemných projevů. Žáku nevyhovuje pasivní přijímání informací. (Vágnerová M., Valentová L.)

Hlavním a závažným požadavkem školy, díky mnoha individuálním rozdílům a míry proměnlivosti či naopak stability dispozic žáka, je určit poměr mezi dosaženým vývojem dítěte a systémem úkolů. Škola se opírá o věkové charakteristiky žáka, zejména při diagnostice školní připravenosti, při pojetí vyučování a i hodnocení školní úspěšnosti. Lepší orientaci v určení poměru vývoje a kladení požadavků může přispět právě prostředí malotřídky, kde se schází věkově rozdílná skupina a učitel i žák má větší prostor pro pohyb napříč těmito danými body vývojové psychologie. Tím se dostáváme k prostředí, které žáka obklopuje.

5.2 Školní prostředí

Dítě mladšího školního věku je vstupem do školy vystaveno socializaci a vytváří si role žáka a spolužáka pro dlouhé období svého vývoje. Postupně probíhá jeho seznamování s různými sociálními skupinami a ve škole získává kompetence a vlastnosti, které mu uspokojivou orientaci v tomto prostředí usnadňují. Dále si osvojuje způsoby chování, které mu umožňují, aby se školním nárokům přizpůsobilo a bylo zde pozitivně přijímáno. (Vágnerová M., 1996) Těmto dějům prostředí malotřídek rozhodně přispívá, zejména svým malým a přehledným školním i občanským kolektivem a intenzivním kontaktem se žáky jiných věkových skupin.

Vstupem do školního prostředí se radikálně mění socializační vývoj dítěte.

„Rodina formuje dítě jako soukromou či intimní bytost. Školní třída se stává pro některé děti nejvýznamnější a někdy i jedinou společenskou sférou. Škola je komunitou, scénou jevištěm, kde probíhá vývoj veřejně a vytváří se občanská osoba“.

/Doubek, D. Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy, s. 505, Praha: UK, 2005/

Školní třída je sociální skupina a nese přídomek formální - je zde předepsán obsah činnosti a chování učitele a obsah chování a činnosti žáků. Tím se dostáváme k popisu dějů, které se mezi žáky a učitelem odehrávají.

Žák nepřijímá pouze poznatky, ale tyto poznatky třídí, přetváří a hodnotí. Učitel tuto aktivní práci žáka motivuje a řídí. Učitelova nejdůležitější práce spočívá v jeho výchovné činnosti, stává se příkladem a vzorem a předává výchovné zásady. Vytváří a ukazuje mravní estetické a další postoje, používá prostředky, např. povzbuzení, pochvala, trest, apel na dětské cítění, příkazy atd. Ve třídě je specifické, že spolupracují oba póly, učitel i žák, kde každý má jinou roli.

5.3 Vliv osobnosti učitele na žáka

Učitel, vědom si svého vlivu, má zpravidla stejný účinek jako členové rodiny. Vzpomínky na učitele zůstávají v žácích celý život. Zejména žáci v první třídě mají ke každému učiteli bez výjimky respekt a obdivný poměr. Až od třetího ročníku je poměr k učiteli kritičtější a jednotlivé názory žáků na učitele se liší.

Dle výzkumu Štefanoviče (Souček J., Holubář Z., Sociální psychologie) má být hlavní schopností učitele vytvářet ve třídě příjemné klima a radostné prostředí. Starší žáci už vidí ideálního učitele jako člověka, který je sice přátelský, ale také přísný a umí vyložit učivo. Tedy na počátku školní docházky je nejdůležitějším aktérem a vlivným činitelem - učitel. Má velké výchovné příležitosti, neboť pro dítě mladšího školního věku je zásadní respekt k autoritě. Vzájemné respektování a hledání autorit mezi spolužáky nabývá vlivu až s dalším vývojem dítěte a prohlubování vztahů mezi vrstevníky.

Pro žáka na začátku docházky je důležité jak plní zadané úkoly a jak to hodnotí učitel.

„Dle výzkumu charakteristiky žáků, žáci hodnotili oblíbenost spolužáků nejprve slovem „hodný“ a pak teprve „kamarád“.“

/Hrabal V. Sociální psychologie pro učitele II., s.28, PedF UK, Praha 1992/

Autor tedy upozorňuje na latentní nebezpečí zneužití dětské závislosti na autoritě. Zejména větami typu:

„to nás mrzí, že nám Pepíček kazí výsledky v diktátě“

„tak abys mne nezarmoutil“

„paní učitelce to udělá radost“ atd.

/Hrabal V. Sociální psychologie pro učitele II., s.29, PedF UK, Praha 1992/

Učitel by měl zpětnou vazbu poskytovat nejen dětem, ale i sobě samému. Zpětnou vazbu by měl vyžadovat i od rodičů – jakým způsobem děti mluví o škole, o učiteli, o předmětech. Sebereflexi, sebepoznání se dá i učit, pokud člověk chce. Otevřenost pro nové věci, pro komunikaci, zlepšení klimatu ve třídě (emočního, sociálního), to vše může být cílem i prostředkem učitele. Předpokládá to ovšem časovou investici s nejistým výsledkem. Učitelská profese nemá vlastně výstupní měřitelnou hodnotu. Pokud nepočítáme encyklopedické znalosti, které se dají měřit, tak naše výchovné a vzdělávací působení se projeví až za několik let. Osobnost učitele by měla být natolik výrazná, aby nejen rozšířila obzory žákům, ale vedla i k zamyšlení a rozvoji jejich osobnosti. Dobrým řešením je propojení vztahu učitel – žák o vztah učitel – žák – rodič (rodina). V chování rodičů vůči dítěti, dítěte vůči rodičům ve školním prostředí nebo při školní akci (výlet, brigáda) se dá mnohé vysledovat. Ale zjištěné informace nesmí být použity proti těm, kterých se to týká a nesmí být zneužity k pomluvám. I rodič má právo říci ne na iniciativu školy. Připravenost a ochota zúčastněných je základní podmínkou úspěšné akce. Účast z nutnosti je kontraproduktivní.

5.4 Klima školy a třídy jako zásadní činitel v životě dítěte

Klíčovým znakem dobré a kvalitní školy je dobré klima. Pojetí vyučování orientovaného na dítě zdůrazňuje velký význam kvalitního klimatu školy a třídy a k dalšímu ocenění tohoto významu přispěla humanistická pedagogika a psychologie. V atmosféře třídy a školy prožívá žák velké množství času a během této doby má získávat a rozvíjet sebevědomí a sebeúctu, osvojit si sociální komunikaci a udržovat kvalitní vztahy. (Spilková, 2005)

5.5 Učitel jako zásadní činitel v klimatu třídy a školy

Ve třídě je hlavním spolutvůrcem klimatu učitel. Má značné možnosti k pozitivnímu ovlivňování klimatu. Měl by dávat prostor pro vlastní volbu

sdělování zkušeností, projevovat zájem o žáka, vyjadřovat úctu a respekt k jejich názorům, podporovat třídní rituály, používat humor, nechat žáky iniciovat některé činnosti, používat ve výuce otevřené otázky, podporovat žáky ke kladení otázek, povzbuzovat, oceňovat, podporovat. Z hlediska výuky přispívají ke kvalitnímu klimatu aktivní metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi a vytváří problémové situace, při kterých žáci rozvíjí samostatné a kritické myšlení. (Spilková, 2005)

5.6 Přínos rodiče ke klimatu třídy a školy

Klima školy ovlivňuje komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou. Rodič má největší vliv, nese hlavní odpovědnost za výchovu svého dítěte a má tedy právo podílet se na všem, co se mezi školou a dítětem děje. Učitel a rodič by měli být rovnocenní a nezastupitelní partneři. Učitel by měl dávat rodičům prostor pro výběr spolupráce, který odpovídá představám a možnostem rodiče. Navázání partnerské komunikace vyžaduje péči o tento vztah již od prvního setkání. Učitel by se měl snažit, aby rodiče věděli, co je ve výuce klíčové a společně porozuměli představám o vzdělání. Učitel dává najevo, že si cení spolupráce při společném úsilí o rozvoj dítěte. Pomáhá vstupu rodiče do kolektivu třídy v různých podobách. Rodič se může stát asistentem učitele a aktivním členem vzdělávání nebo jeho role může být host a návštěvník společných akcí třídy. Podporuje se kultivace společenství a sounáležitost celé skupiny. (Spilková, 2005)

Grecmannová ve své publikaci „Klima školy“ (2008) uvádí různé příklady studií a výzkumů vlivu regionu na klima školy. Pro zajímavost uvádím tyto zjištěné poznatky. V městských oblastech bylo školní klima vnímáno jako orientované na úkoly a ve třídách byla zjištěna vyšší koheze. Na venkovských školách se objevuje jako součást klimatu více soutěžení, jasnost pravidel, vyšší tlak a kontrola. Paradoxně pak zaznívají zjištěné názory, že učitelé z vesnických škol lépe hodnotí dimenze demokratičnosti řízení a sociální informovanost učitele a ředitele, je mezi nimi větší jednota a popírají se více generační rozdíly. Dále uvádí, že bylo zjištěno, že vesnické klima školy je příznivější než městské.

6 Didaktické metody ve srovnání s prostředím malotřídek

Didaktika pochází z řeckého slova didaskein, které znamená učit, vyučovat. Jan Ámos Komenský didaktiku nazval uměním vyučovat. Ve školských institucích se setkáme se vzděláním teoretickým a praktickým a nazývá se školní didaktika. Obsah a rozsah vzdělávání, který odpovídá mladšímu školnímu věku dítěte, určuje didaktika primární školy. Dále se můžeme setkat s pojmem genetická didaktika, který zmiňuje J. Skalková s odkazem na Otakara Chlupa, který významně přispěl k tomuto pojmu dílem Středoškolská didaktika. Od konce 19. stol. se intenzivně rozpracovávala didaktika a to s přívlastky obecná, národní, střední a vysoká.

6.1 Způsoby učení

Jedním z nejznámějších způsobů učení je pokus a omyl, účastník si zapamatuje, co je efektivní. Další způsob je nápodobou, kdy na základě pozitivního výsledku u druhých předjímáme a aplikujeme u sebe, často mechanicky, což může způsobit chybné učení. Nápodoba není zaměřená na pochopení podstaty. Učení dedukcí je aktivním využitím analogie po předchozí zkušenosti, kdy se aplikuje následující pravidlo, které se osvojuje: Pochopení podstaty problému přináší řešení pomocí těch znaků, které problém vymezují, aby mohly být analogicky využity.

6.2 Používané způsoby myšlení

Školní úspěšnost je při školní práci sociálně velmi důležitá, často na ní kladou velký vliv také rodiče žáka. Na rozvoj jiných kompetencí zbývá často méně příležitostí a tím je kladen větší důraz na rozvoj konvergentního myšlení. Konvergentní myšlení se zapojuje, když hledáme jeden postup, jednu odpověď a jedno řešení. Bývá obecně rozšířené ve školství a žák čeká na jeho odhalení jako skládačku ve stavebnici, je to myšlení na základě předlohy, jako omalovánky. Toto myšlení se pak rozvíjí na úkor divergentního způsobu myšlení, při kterém se nachází neomezený způsob řešení. Divergentní myšlení usnadňuje adaptaci na požadavky běžného života. Děti mají k tomuto způsobu vloh, které však, když

nejsou posilovány, nerozvíjí se. Bývá spojeno více se zábavou a nezávaznými a méně společensky významnými přístupy. Např. hra s loutkou, vodou, kreslení, malování. (Vágnerová, 2001)

7 Srovnání organizačních forem vyučování s prostředím malotřídek

Systém vyučovacích metod se odráží v různých vyučovacích technikách v tzv. organizačních formách vyučování. Hlavním znakem malotřídek je vyučování ve věkově smíšených skupinách. Alternativním rysem v malotřídkách je, že se uplatňuje převážně skupinové vyučování. Například ve třídě, kde se setkávají tři ročníky, se učitel věnuje každé skupině zvlášť a každou zaměstnává jiným způsobem, aby se skupiny nerušily. (Průcha, J., 2001)

V tradičním systému byla činnost převážně zaměřena na učitele a žák byl pasivním příjemcem, to naštěstí v typu malotřídní školy ve věkově smíšené třídě nelze. Když se učitel věnuje jedné skupině, ostatní skupiny se věnují vyučování samostatně bez učitele.

Nejrozšířenější formou vyučování, se kterou jsme se všichni setkali, je tzv. kolektivní, hromadné, frontální vyučování, které se používá v běžné plnotřídní škole. Učitel vyučuje s určitým počtem stejně starých žáků v systému vyučovacích hodin, se třídou pracuje plánovitě, soustavně a v určitém čase. V běžných školách je délka trvání vyučovací hodiny 45 minut. Ovšem ve věkově smíšené třídě, kde se učitel věnuje 1. a 3. třídě, prvňáčci v takto členěných a dlouhých intervalech neudrží pozornost a délku hodiny je třeba upravit. J. Skalková zmiňuje na základě současných didaktických poznatků Gudjouse, že časové uspořádání je těsně spjato s pojetím obsahu. Např. v projektovém vyučování je třeba čas členit zcela jinak a v didaktické koncepci otevřeného vyučování se také nestanovuje délka vyučovací jednotky. (Skalková 2007)

Další dnes už častěji využívané formy vyučování jsou skupinové a kooperativní. Skupinové vyučování vytváří 3-5 členné skupiny, které se společně

věnují jednomu tématu. Tento druh je ceněn zejména z důvodů, že mezi členy se rozvíjí sociální interakce a chování jednotlivce je řízeno společným cílem. Dále je skupinové vyučování dobře uplatnitelné, tam kde se řeší složitější problém nebo úkol. Při skupinovém vyučování se cílevědomě usměrňuje práce skupin v konkrétních etapách a zvláště důležité je hodnocení, které může probíhat slovně, zápisem, rozbory, porovnáváním a sebehodnocením skupin i jednotlivců. V systému malotřídních škol se skupiny ve třídě vytváří zcela zákonitě, neboť v každé věkové skupině se liší obsah výuky a úroveň osvojení poznatků. (Průcha, 2001, Skalková, 2007)

7.1 Kooperativní vyučování

Kooperativní výuka se děje prostřednictvím spolužáků. Je to vrstevnické učení, kdy děti pomáhají dětem. Je nejrozšířenějším vyučováním mezi na dítě orientovanými přístupy. Upevňují se sociální vztahy v malých skupinách a prohlubuje se sociální interakce ve vzdělávání. Vytváří se efektivní spolupráce, děti se učí diskutovat, argumentovat, obhájit svůj názor, vyslechnout druhého, přijmout jeho argumenty a korigovat svůj původní názor. (Spilková, 2005)

Kompetitivní, soutěživý způsob výuky je založen na faktu, že úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého, činnost žáků je tak v negativní závislosti vůči sobě. Často se využívá kooperativně-kompetitivní formy vyučování, kdy děti spolupracují ve skupině, a zároveň s jinou soutěží.

Kooperativní vyučování se vymezuje zejména ve vztahu k soutěživosti. Tedy kooperativní struktura vyučování či kooperativní principy ve vyučování stojí proti jednostranně soutěživému pojetí tzv. kompetitivnímu vyučování. (Skalková 2007). Přínos můžeme vidět i z hlediska výchovně vzdělávacího procesu. Tyto principy se ve výuce v malotřídních školách také dobře uplatňují a často jsou i nedílnou potřebou žákům jeden druhému při vyučování pomáhat, hodnotit sebe i druhé atd.

Mezi další organizační formy, které se uplatňují i v malotřídních školách patří individualizace a diferenciaci. Princip individualizace spočívá v tom, že je práce přizpůsobena každému žákovi dle poznávání jeho možností. Přitom se dá

uplatnit diferencovaný přístup k různě disponovaným žákům v průběhu vyučování. Lze odlišit různé formy diferenciaci, např. vnitřní, kde jsou žáci rozděleni dle speciálního klíče (např. výběrem volitelných předmětů).

Na malotřídkách se diferencuje právě dle věku a o problematice této diferenciaci hovořil F. Musil (1958). Popisuje nevýhody spojit dvě skupiny do jedné třídy s maximálním věkovým rozdílem tedy 1. a 5. třídy, neboť se hůře stmeluje kolektiv. Spojení sousedních ročníků ve třídě je vhodné zejména pro předměty hudební, tělesná a pracovní výchova. V dnešní liberální době se mohou skupiny diferencovat i na základě rozdílných předmětů.

Druhou formou je diferenciaci vnitřní a ta se realizuje uvnitř třídy při organizaci výuky a při použití metod vyučování. Např. v Didaktice primární školy (Nelešovská, aj., 2005) uvádí metodu dvojího výkladu pro lepší a slabší žáky, kdy jedné skupině se vysvětluje látka a druhá pracuje samostatně. U metody prodlouženého výkladu, která se dá uplatnit i při frontálním vyučování, se látka předkládá všem, a ti co pochopili, mají samostatnou práci, a těm co nepochopili, se učitel věnuje dále. Jinou formou diferenciaci je rozlišení obsahu a rozsahu učiva.

Pojem individualizovanému vyučování přinesla i psychodidaktická teorie „mastery leasing“ autora B. S. Blooma (1968,1976). Žáky nevidí v měřítku dobrý a špatný, ale ti co se učí rychleji a pomaleji. Pro podporu pomalejšího osvojení učiva pomáhá právě individuální tempo, častější zpětná vazba o svém postupu a dodatečná pomoc ke konkrétním obtížím. Závěrem bych citovala J. Skalkovou: „Potvrdilo se, že není na místě klást proti sobě individualizované a kolektivní formy vyučování, ale že je účelné uvažovat o jejich vzájemném doplňování“. Málotřídní škola se bez těchto přístupů neobejde. A tento znak individualizace a diferenciaci v procesu vyučování uvádí J. Průcha mezi prvními alternativami a inovacemi ve vzdělávání.

7.2 Integrované vyučování

Další organizační vyučovací formou je integrace učiva. Integrované vzdělávání je způsob, jak vytvářet obsah vzdělávání i organizaci forem vyučování

na základě jedné osy nebo centrální myšlenky. Stojí v protikladu k jednotlivým předmětům, které mezi sebou neměly často žádné propojení a suplovaly jednotlivé vědní obory. V praxi se při integraci spojuje např. dějepis, občanská výchova, zeměpis, literární výchova nebo děj v učebních celcích. Nejvíce se tento způsob výuky uplatňuje od 30. let ve waldorfských školách.

7.3 Otevřené vyučování a jeho uplatnění ve vesnických školách

„Koncepte otevřeného učení je komplexní výuková metoda, kde žijí v symbióze různé metody, organizační struktury a ideový záměr. Otevřené učení demonstruje snahy moderní pedagogiky o komplexní řešení výchovných jevů, které sjednocuje ve vyšší syntézu“

/Maňák, J. a kol. Výukové metody.s. 175, Brno: Paido, 2003/

Dalším přínosem do vyučovacích forem vzdělávání je otevřené a projektové vyučování. Některé charakteristické rysy lze uplatňovat a i setkat se s nimi i v prostředí malotřídních škol. Najdeme je i v RVP Začít spolu. U otevřeného vyučování se mění tradiční prostředí třídy a její atmosféra, třída se stává místem, kde se žije a kde se získávají zkušenosti.

Hlavními rysy jsou

- Činnost v kruhu
- Svobodně volená práce
- Týdenní plánování
- Řešení projektů
- Fáze kde se používá frontální vyučování

K hodnocení otevřeného vyučování Skalková uvádí pozitivní rysy: spojování individuálního a sociálního učení a partnerské kooperace, skupinová práce, spolupráce při řešení problémů v projektech. Toto vyučování vyžaduje flexibilitu a variabilitu vyučovacích prostor. V prostředí obecních vesnických školních budov, kde prostory jsou často uzpůsobeny pro větší množství žáků, než se ve škole reálně ocitá, lze některé prvky otevřeného vyučování používat.

První funkcí odvozenou od slova otevřenost je otevřenost pro aktivní samostatnou práci žáků, respektující jedinečnost individuality a zároveň usilující, aby se všichni zapojili do vzdělávacího procesu a posílili vzájemnou solidaritu a spolupráci. Druhou jsou otevřenost k inovaci výuky a třetí otevřenost vůči prostředí, rodině, komunitě. I neformální plodná spolupráce s obcí a širší společností zapojuje žáky do přiměřených, pracovních a badatelských aktivit. Právě tato funkce bývá přirozeným způsobem v malotřídních školách udržována. Otevřenost vůči prostředí, aby výsledky práce školy byly přístupné kontrole a zpětné vazbě, aby škola měla možnost se vyjadřovat ke konkrétním společenským jevům a problémům, je často realizovatelná právě v prostředí vesnice a její školy. Kontakt s rodinou je výrazným rysem otevřené výuky, neboť rodič se stává výchovně vzdělávacím partnerem školy. Partnerská komunikace může mít tyto podoby: návštěva výuky, aktivní účast na projektech, programech, slavnostech, vedení kroužků atd. Překonávání formálních vztahů mezi školou a rodinou je nesmírně důležité zejména ve městech, kde je anonymita v prostředí s velkou hustotou obyvatelstva vysoká. Naopak ve vesnici je škola ústředním bodem a každý rodič se stává vstupem do školy nepřehlédnutelnou osobností a každá malotřídní škola aktivní spolupracovníky potřebuje.

Při projektové výuce se účastníci začleňují do životní praxe a za své aktivity přebírají odpovědnost. Projekt také sdružuje přirozenou cestou několik vyučovacích předmětů, neboť cílem je řešení situací ze životní reality. (Maňák, J. 2003)

Projekt má různé časové rozsahy od hodin až po projektový týden, nebo paralelně s výukou se mohou žáci projektem zabývat celý rok. Projektové vyučování se dnes často ve školách objevuje, např. webová stránka metodického portálu RVP <http://rvp.cz/> nabízí hodně informací o realizaci projektového vyučování i formou virtuální hospitace, kdy divák shlédne videonahrávku, jak takový projekt učitelé ve své třídě realizovali.

Pro otevřené vyučování je projekt jedna z cest, jak překročit v systému výuky hranice třídy a školy. Malotřídní školy tento způsob často využívají.

Dále můžeme organizační formy vyučování dělit dle typu edukačního prostředí na vyučování ve třídě, ve specializovaných prostorách školy (dílna, pozemek) a v mimoškolním prostředí (muzeum, sportovní zařízení). V systému malotřídní školy lze edukační prostředí často pružně měnit, neboť v malém kolektivu není taková obsazenost těchto prostor, nemusí se striktně dodržovat časový harmonogram využití těchto prostor, jak je na velkých školách běžné. V malotřídní škole, které bude věnována praktická část, se běžně o velké přestávce scházejí děti nezávazně v tělocvičně, kde s učitelem po dohodě hrají pohybové hry.

8 Vybrané vyučovací metody, které lze využít v malotřídním prostředí

Dramatizace umožňuje získávat dovednosti a analyzovat a řešit problémy, které představují určité životní situace.

Metody simulační, situační a inscenační. Simulace je předvedení určitého fragmentu zkušeností. Situační metoda vyžaduje komplexní přístup, chovat se asertivně. Správné metody se posilují a nevhodné korigují, např. řešení problému s prodavačkou při nákupu. Při inscenační metodě se žáci vžívají do určité role, kterou neznají, ale předvádějí.

Metoda práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemnou prací se kombinuje s metodami dialogickými (diskuse, dialog, brainstorming) a monologickými (výklad, vyprávění, vysvětlování, přednáška).

Metoda hry, při hře lze dovedně zkombinovat různé věkové skupiny a hru s pravidly lze použít např. při dopravní výchově.

Ranní kruh lze také zařadit do těchto metod a v dětech upevňuje potřebu a znalost pozorného naslouchání, představení, sebevyjádření se, uznání, vážení si druhých, pomáhání jim vystříhat se negativních poznámek či zraňujícího chování. (Fischer, Praha 1997)

9 Hodnocení

Pokud není školní úspěšnost důležitá pro rodinu, není důležitá ani pro dítě. Dítě pak školu respektuje pouze formálně. Pokud se vynaložená námaha doma nehodnotí, není důvod dosahovat úspěchu a být pozitivně motivován. (Vágnerová, 2001)

Mezi základní principy a znaky hodnocení u pojetí vyučování orientovaného na dítě patří informační princip, kterým se dozvídáme o kvalitě procesů učení a o pokrocích. Dalším hodnotícím principem je diagnostický přístup, kdy dokumentujeme pokroky a úspěchy, problémy v kontextu širších souvislostí. Intervenční funkce hledá příčiny, vysvětluje, uvažuje o prognóze a vhodných zásazích ve prospěch úspěšnosti žáka. Používá nejen zpětnou vazbu, ale i vstřícnou vazbu, kterou pomáhá žákům stanovit delší i kratší cíle pro budoucnost. (Spilková, 2005)

„Převaha pozitivního hodnocení je imperativem zejména v prvních letech školní docházky, protože hodnocení dospělými má pro dítě velký osobní význam. Dosahování úspěchu a prožívání radosti je důležité pro rozvoj sebeúcty (self-esteem) – vědomí vlastní hodnoty a respektu vůči sobě... (oproti naučené bezmocnosti spojené s pocity nedostačivosti, nevíry ve vlastní schopnosti a celkově sníženého sebevědomí).“

/Spilková, V., Primární proměny ve vzdělávání V ČR, s. 71, Praha 2005/

Dalším principem na dítě orientovaného pojetí vyučování je individuální hodnocení. Učitel hodnotí ne ve srovnávání s ostatními žáky, ale ve vztahu k předcházejícím výkonům, předpokladům či možnostem. Tedy velkým přínosem je, že mohu ocenit i malý pokrok u žáka, který se jeví jako slabý. Dávám tím žákovi perspektivu úspěchu a vytvářím příznivý vztah mezi oběma póly prožitků, kladnými i zápornými.

Formativní funkce hodnocení oceňuje snahu a úsilí žáka, konstruktivní řešení, vytrvalost ve splnění obtížných úkolů, přebírání zodpovědnosti, míru

samostatnosti, tvořivý přístup a schopnost pomoc druhým. Oceňuji a tím žáka formuji. Oceňuji konkrétně to co je, co vidím.

Další funkcí hodnocení, o které se zmiňuje Spilková (2005) je tzv. objektivizační, a zdá se mi revoluční v pojmání celého vzdělávacího procesu. Je možné vůbec vzdělávací proces hodnotit na nějaké námi vymezené stupnici, ať už je číselná či není? Přístup k chybě žáka by měl být pozitivní, chyba není patologický jev učení, který je třeba sankcionovat, např. známkou, ale je "přirozený znak poznávání, důležitá etapa v konstrukci vědění a žákova učení". Chyba žákovi pomáhá pochopit, objevit a proniknout k podstatě vztahů a souvislostí.

/Spilková, V., Primární proměny ve vzdělávání V ČR, s. 71, Praha 2005/

9.1 Bloomova taxonomie cílů

Bloomova taxonomie cílů patří také mezi nástroje ke stanovování cílů, jejich uskutečňování a následného hodnocení. V oblasti kognitivního rozvoje má šest úrovní – znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. K utváření postojů a hodnot tzv. afektivní oblast jsou to tyto úrovně – přijímání, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot a internalizace hodnot v charakteru. (Bloom, 1956, Spilková, 2005). Mezi další cíle přibyly poznatky metakognitivní o poznávání a uvědomování si vlastních kognitivních procesů. V oblasti utváření postojů a hodnot, tzv. afektivní oblasti je důležité připravovat situace pro etické rozhodování a jednání a reflexi, které vyprovokují přijetí či odmítnutí určitých hodnot, tzv. etický konflikt. (Spilková, 2005). Při zvnitřnění hodnoty (tedy беру ji za svou emočně, rozvíjím kontrolu svého jednání) se rozvíjí můj emocionální stav a hodnoty vnímám a přijímám nejen rozumem (že jsem to slyšela od authority), ale i citem. Tento trend přivádí pozornost na rozvíjení charakteru a morálních aspektů osobnosti a je nazýván pojmy sociální a emoční inteligence. (Goleman, 1997, Gardner, 1983, Čáp a Mareš, 2001, Spilková, 2005)

10 Některé negativní jevy, které lze v prostředí malotřídek eliminovat

Výběrem z nejčastějších problémů a předmětů kritiky stavu české školy, jak jsou uveřejněny v Proměnách primárního vzdělávání v ČR (Spilková, 2005) chci ukázat, že přirozené prostředí malotřídních škol tyto negativní jevy samo eliminuje.

10.1 Vybrané problémy a jejich srovnání

Deformovaná komunikace mezi učitelem a žákem, autoritativní, manipulativní přístup založený na donucování a drilu s malým porozuměním pro svět dítěte

Pedagogové s tímto přístupem jsou v malotřídním prostředí rychle identifikováni ostatními členy kolektivu a nemohou mít tedy na žáky dlouhodobý nekontrolovaný vliv. Při neřešení svého přístupu mají malou perspektivu budoucího vývoje na malé škole. Z hlediska podmínek je důležité, že se jedná o malý kolektiv a pedagog se dostává do kontaktu s věkově rozrůzněnou skupinou dětí a to vytváří mnohem méně možností k manipulativnímu chování. Pokud má celý pedagogický kolektiv deformovaný přístup ke komunikaci, projeví se to i ve styku s ostatním sociálním okolím ve vesnici a taková škola se ve vztahu ke zvoleným zástupcům obce nemůže dlouhodobě asociálně chovat bez následků.

Škola pasivní s dominancí verbálních metod, frontální organizace výuky

Do této skupiny také nelze malotřídní školy zahrnovat, neboť tím, že se pracuje ve skupinách, nelze používat výhradně verbální přístup a nelze používat jen frontální způsob výuky.

Orientace na výkon, přeceňování klasifikace vedoucí od vnitřní motivace k vnější

Výkonnostní srovnávání se lépe udržuje a uplatňuje ve věkově stejné třídě s větším množstvím žáků. V prostředí, kde starší se mají učit respektu k mladším, nebo alespoň naučit se s nimi koexistovat, není prostor pro výkonnostní

hodnocení. V malém kolektivu, kde se udržují těsnější vztahy a pedagogové své děti dobře znají, se také daří lépe navozovat u žáků vnitřní motivace.

Škola izolovaná, nespolupracující s okolím

Je zásadní přínos vesnických škol, že má kontakt se svým okolím, neboť se všichni dobře znají a byť i nevědomý nezájem o své okolí nelze dlouhodobě udržet. Také se škola musí kvůli své existenci i způsobu financování prezentovat více ve svém prostředí než městské školy. Malotřídní školy často bojují s nedostatkem žáků a občas se stává, že k nim přicházejí problémoví žáci z větších škol. Pokud má škola úspěchy v komunikaci s problémovým žákem, kázeňské problémy se lépe řeší a malý kolektiv může důsledněji dodržet shodně přijatá opatření.

Deformovaný přístup k chybě žáka (trestání, opravování)

Ve věkově nehomogenní třídě lze hůře udržet atmosféru trestání, menší děti jsou citlivé na frustraci a skupina přirozeně složená z více věkových skupin dává svým členům větší možnosti k projevení zpětné vazby vůči této negativní kritice.

11 Výchova jako filosofický rámec k umění vyučovat

Z hlediska vědeckého strukturování a způsobu nahlížení na umění vyučovat lze didaktiku spojit s pojmem výchova. Výchovu lze chápat jako podporu všestranného vývoje osobnosti anebo je umění vyučovat spojeno s výchovou a s pojmáním výchovy tedy i s tím, co chceme vyučovat. J. Pelikán vylučuje chápání žáka jako pasivního objektu, kterého je třeba přizpůsobit stávajícím normám. Vnímá interakci pedagoga a žáka a jako zásadní vidí utváření podmínek pro vlastní formování tzv. sebevýchovu.

11.1 Témata a cíle výchovy dle Pelikána

Tato témata jsem vybrala jako zásadní předpoklady k obsahu a rozsahu vzdělávání, které lze ve srovnání se všemi typy škol dobře uplatnit právě v prostředí malotřídek.

- Spontánní formování osobnosti
- Budování zkušenostního základu
- Vytváření vlastního uceleného obrazu světa a ujasnění si místa v něm
- Nést zodpovědnost za své rozhodování
- Autentičnost každého z nás, utvoření prostoru pro individuální rozvoj
- Integrace osobnosti, tedy zcelování postojů a představ o smyslu života, hodnotách a mravních zásadách
- Vedení jedince k sebepoznávání
- Hledat vyšší hodnoty „každý člověk by měl pochopit odkud přichází, kdo je a kam směřuje“

/Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém, 1995, /

J. Pelikán nás ve své knize Výchova jako teoretický problém seznamuje s novými trendy v rozvoji pedagogické interakce. Již termín "interakce" nám dává tušit zcela jiný přístup mezi vychovatelem a vychovávaným, než na jaký jsme byli v naší společnosti v minulosti zvyklí. Setkáme se s dvěma druhy interakce - bipolární a substancionální. Bipolární je celkem jistě představitelná: komunikace a spolupráce probíhá mezi dvěma póly, kterými jsou na jedné straně žák či vychovávaný a na druhé učitel či vychovatel. Ovšem substancionální pojetí neboli interakce nevidí žáka a učitele proti sobě, ale naopak jako partnery, kteří se dívají stejným směrem, za společnou substanci, hodnotou, výzvou. Samozřejmě, že jejich cíle nemusí být identické, vždyť stejnost ani není v přírodě běžná a přirozená. Podstatné je, že žák - vychovávaný začíná spolupracovat ze své vlastní vnitřní potřeby a není mu to vnucováno zevně. Uměním této interakce je přebrat zodpovědnost za svá rozhodnutí, žák by se měl učit pro sebe sama. Učitel by měl mít schopnost tuto substanci - hodnotu - nárok představit žákům skrze svou vlastní osobnost. S podobným tématem se setkáváme v programu Respektovat a

být respektován, kde se pomocí komunikace s vychovávaným hledá jeho vnitřní motivace a tato spolupráce vede k tzv. zvnitřněným hodnotám.

Člověk, který chce vychovávat, musí nutně mít jasné proč a jak bude učit. Nejprve se podívejme na otázku „proč“? Je řada možných odpovědí, např. vystudovala jsem pedagogickou fakultu a chci využít své nabyté poznatky, jak vychovávat a učit se mi přímo nabízí, mám ráda děti a baví mě s nimi pracovat, zvýší se má společenská prestiž, finančně se zajistím, budu mít stále dva měsíce prázdnin, a další a další důvody.

Jsem si vědoma toho, že důvody mohou být ještě odlišnější a pestřejší např. být na pracovišti s milovanou osobou nebo počítat s postupem na vyšší místo. Nicméně žádná z těchto odpovědí není dost pádná. Nebudu zde rozebírat jednotlivé podněty, čtenáři je asi na první pohled patrné, že nejsou zcela stabilní a plynutím času se mohou měnit.

Jan Ámos Komenský, zakladatel moderní pedagogiky, jasně formuloval svou představu o tom, proč by se měly děti vzdělávat. Věřil, že skrze nabyté poznatky člověk může pochopit řád světa a účinně se do tohoto řádu zapojit. Jinými slovy - skrze výchovu veškeré mládeže lze vytvořit lepší svět nebo znovuvytvořit ho, protože dnešní či jakýkoliv svět je poznamenán lidskou zkažeností, která pochází z nevědomosti. Jistě u Komenského najdeme náboženské tendence, které jsou pochopitelné v kontextu doby, ve které žil a tvořil. Pro nás je nejdůležitější fakt, že správným vyučováním všech začne světová všenápava. Protože i sama patřím do skupiny vychovávajících a vyučujících, mohu se podílet na této posvátné věci. Pokud přijmu tento úkol za svůj vědomě a s odpovědností, pak se vychovatelskému povolání mohu věnovat jako svému poslání, které mám na tomto světě.

Následuje druhá otázka- „jak“ učit. Lze učit tzv. tradičním způsobem. Je to způsob autoritativní, kdy učitel uplatňuje mocenský přístup ve výchově a ve vztazích. Výchova a výuka probíhá tak, že učitel většinu času vykládá tak, že dítě dostane prostor jen při opakování probírané látky. Od žáka se očekává, že bude pozorně naslouchat, naučí se probírané a bude „poslušný“. Existují zde tresty a odměny. Ale vychovávat a učit lze i jinak. Už Sókratés před 2500 lety vyučoval

pomocí otázek. Tázał se a jeho žáci měli odpovídat, avšak podstatnější než odpověď byla otázka. Tedy otázka byla tím, čemu se má pedagog naučit. Vhodně se tázat. Otázka je důležitější pro mysl vychovávaného než odpověď. Aktivuje se mysl žáka. Položením správné otázky vstupuje žák do děje výuky a výchovy aktivně. Pomocí otázek, který klade i on sám si „osahává“ probíranou látku a zvědavost podněcuje zájem. Takto nabyté zkušenosti a vědomosti jsou cennější a důkladnější než vědomosti, které žák získá pasivně pomocí výkladu učitele a následným opakováním.

12 Vzdělávací program Respektovat a být respektován

V této kapitole bych vás ráda seznámila výchovným a vzdělávacím přístupem, který vypracovala Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání a používá se ve školách a mimo jiné i v té malotřídní, které jsem se věnovala v praktické části této práce.

Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání vydala knihu „Respektovat a být respektován“, která předkládá zcela jiný přístup k dítěti, než jaký byl v našem školství a společnosti desetiletí rozšířen. Kolektiv autorů je složen z psychologů, kteří se zabývali výzkumem osobnosti učitele, podíleli se na mezinárodním projektu Zdravá škola a na tvorbě vzdělávacích programů Učitel 21. století, Cesty k efektivnější výuce a Respektovat a být respektován. Od roku 1990 byla u těchto autorů patrná snaha o změnu vzdělávání nejen snahou o novou vzdělávací koncepci, ale i snahou spojit ji s praktickou částí. Autoři apelují, že nestačí mít ve vědomí jen koncepci Maslowovy pyramidy a vědět, že podmínkou učení je bezpečné klima a uspokojení základních potřeb, ale je třeba konkrétně vysvětlovat, jak tyto podmínky uskutečňovat ve třídě.

Hlavní myšlenkou vzdělávacího programu Respektovat a být respektován je, že myšlenka výchovy není založena jen na dobrých úmyslech – lásce k dětem, ale také na respektu k nim. Respektovat znamená opustit mocenský a manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. Jsou nám předvedeny účinné

přístupy, jak dětem zprostředkovat hranice chování. Jejich morálka může být budována na tzv. zvnitřněných hodnotách, tedy děti budou reflektovat své chování, i když nebude nablízku žádná „kontrola“. Těm, kteří jsou přesvědčeni o hodnotě takového respektujícího přístupu, který buduje na rovnocennosti a úcty ke každému dítěti, jsou nabídnuty nástroje, až do úrovně konkrétních dovedností, které pomáhají v každodenním kontaktu, jak tento přístup udržet.

Vzhledem k délce pobytu dítěte ve školním prostředí se učitel stává, ať chce nebo nechce, autoritou, vzorem. Učitel by měl brát žáky takové, jací jsou. Stejně tak rodiče. Každý přichází z určitého sociokulturního prostředí. Je bezesporu těžké odhadnout, jak pomalu zdolávat nástrahy každodenního zjišťování, proč se jedinec chová a jedná zrovna tím a tím způsobem. Každý má jiné hranice svého chování, efektivní a neefektivní způsoby komunikace, užívání odměn, pochval a trestů, úroveň zvládání emocí, vnější a vnitřní motivaci nebo třeba sebeúctu. Učitel nemusí souhlasit se vším, co žák dělá, ale pak musí vyjádřit to, co se mu nelíbí a tento nesouhlas pojmenovat. Netvrdit např. „Ty zlobíš“, ale „Tvé povídání při hodině mě ruší, není mi to příjemné“.

Jsou popsány a vysvětleny argumenty, jak uplatňování moci, poslušnosti a závislosti na autoritě může negativně dopadat na fungování celé lidské společnosti, kterou tvoří tzv. „poslušné“ děti.

Pro lepší představu o opaku – partnerském přístupu, nabízím pro porovnání dva sloupce v tabulce. V levém sloupci je model výchovy založený na příkazech, pokynech a poslušnosti, ve druhém jsou příklady komunikace při partnerském přistupování k dítěti.

„Kde jsi byl?“

„Kam ses podíval?“

„Co jsi dělal?“

„Co jsi prožil?“

Vymezujeme hranice.

Tvoříme hranice s dětmi.

Dítě je někdo jiný, já jsem výš.

Dítě je partner, jehož věku se přizpůsobím.

Autorita má moc.

Autorita má vliv.

Pochvala jako mocenský nástroj.

Pochvala je pozitivní hodnocení.

Tak to musím.

Tak to chci.

Emoce dětí jsou podobné emocím dospělých, jen je dítě neumí tak dobře pojmenovat a neosvojilo si dovednosti, jak na ně reagovat. Kdo se chová špatně a emocí to dává najevo, tak se také špatně cítí. Pokud sděluji dobrý nápad či myšlenku špatným způsobem, nemá to účinek. Reakcí na takové emoce může být neefektivní komunikace jako je poučování, moralizování, zákazy, negativní proroctví, citové vydírání. Namísto toho bych měla použít citově neutrální popis situace a pozitivní zpětnou vazbou ukázat, jak to lze napravit. Pokud popíšeme situaci, vyhneme se např. moralizování, něco pozorujeme a sdělujeme, popíšeme to dítěti. Zaměříme se na to, co se stalo a ne na to, kdo to udělal. Obracíme se k dítěti, ale nehodnotíme. Tón hlasu je přátelský, měli bychom se vyvarovat nepřátelskému zabarvení.

Máš umazané tváře.

Kde ses tak umazal!

Tabule je popsaná.

Smazej tu tabuli!

Úloha je pečlivě napsaná.

Ty jsi pečlivá holčička!

„Rozdíl mezi demokratickou výchovou a autoritativní není v tom, že by v té první nebylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování. Jednou větou by se dalo říci to, že máme vytvářet hranice nikoli pro děti, ale s dětmi.“

/Kopřiva, P. a kol., *Respektovat a být respektován* s. 13, Kroměříž, 2008/

Praktická část

Úvod

V praktické části se pokusím zaznamenat nápady a postřehy z pozorování výuky a atmosféry na vesnické malotřídce, kterou jsem navštívila a kde jsem i několik vyučovacích hodin učila. Budu se opírat nejen o svá pozorování, ale i o rozhovory s učiteli či ředitelkou, s dětmi i rodiči.

Své poznatky jsem čerpala z vesnické malotřídní Základní školy Pod Budčí v Zákolanech. Pozorovala jsem chování žáků a pedagogů a průběh dějů při hrách a při výuce. Pozorování bylo záměrné a nestandardizované, dále zúčastněné, systematické a nesystematické. Samozřejmou metodou byl nestrukturovaný rozhovor se žáky i pedagogy.

„Pozorování je sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce), jiní lidé, objekty, jevy. Podle míry záměrnosti a formalizování průběhu pozorování rozlišujeme pozorování na standardizované, polostandardizované a nestandardizované (volné). Pozorování můžeme dále třídit na terénní a laboratorní, přímé a zprostředkované technickými zařízeními, zúčastněné (pozorovatel se stává členem skupiny, spolutvůrcem dění) a nezúčastněné, systematické a nesystematické. V pedagogice je pozorování metodou empirického výzkumu.“

/Průcha, Walterová, Mareš : Pedagogický slovník, s.164, Praha 2001/

13 Malotřídní základní škola Pod Budčí

13.1 Průběh výuky

Při každodenním vyučování žáků prvního stupně se vyučuje zejména počítání a čtení, psaní a gramatika. Každý den je ještě doplněn dalším předmětem, např. prvoukou Člověk a jeho svět, HV, VV, PČ, TV.

Celý jeden den v týdnu je pravidelně věnován návštěvě plaveckého bazénu, kde se děti učí plavat v rámci tělesné výchovy. Výuka plavání je 10 týdnů v roce, poslední vyučovací hodina ještě probíhá. Oproti ostatním školám jezdí tyto děti na plavání nejen ve 3. třídě, ale od školky až po 5. ročník každoročně. Dále mohou každou velkou přestávku hrát vybíjenou v tělocvičně.

Vyučovací bloky i přestávky vyučující řadí během dne dle potřeby, nejdelší blok je vždy ráno, kdy děti udrží největší a nejdelší pozornost, procvičuje se především psaní u prvňáčků a u vyšších tříd počítání. Postupem času, když se děti zdají unavené, se hodiny zkracují nebo se dává více krátkých přestávek. V případě, že vyjdou náročnější předměty na pozdější hodinu, učitel volí zábavnější formy výuky. Např. při počítání i čtení práci s interaktivní tabulí s programem Alík, kdy děti procvičují (např. u hry Jelito rozeznávají jednotlivá písmena abecedy) postřeh a jemnou motoriku. Nebo využívá změny prostředí a cvičí s nimi počty při házení míčem, kdo spočítá, hází na dalšího, jenž bude počítat. Ve třídě žáci mají sedací soupravu, kterou děti využijí o přestávkách, při vyprávění a při výkladu látky, např. dějepisu. Také mají děti ve třídě žíněnku na podlaze, kde si nacvičují např. kotrmelce a stojky, které jim učitel vysvětloval v tělocvičně při tělesné výchově.

Děti se rády účastní častých procházek po okolí v rámci vyučování (přírodopis - stromy, téma jaro, atd.). Starší děti rády vyučují mladší, např. třetáci prvňáky na interaktivní tabuli příklady z matematiky, dvojice učí a zbytek třídy má zadanou svou práci z matematiky, příští hodinu je vybrána další dvojice. Těší se na to prvňáci i třetáci.

14 Společná sezení

14.1 Pondělní a páteční ranní kruh

Při prvním pondělním setkání se schází všechny ročníky prvního stupně najednou a všichni učitelé, sedí se na koberci v největší místnosti, která se využívá jako prostor pro družinu. Podle toho, co je v té době aktuální tématem, je k dispozici předmět (o vánocích to byla figurka andílka, na jaře vajíčko, jindy je to kamínek, hračka, atd.), který slouží jako symbol a maskot pro mluvení, jako královské žezlo, kdo ho drží, může mluvit na ostatní v kruhu. Kruh vede paní ředitelka a učitelka zároveň a snaží se udržet přátelské klima, vybídne, kdo chce začít a pokud nikdo nezačne, začíná sama s vyprávěním, co se jí o víkendu dařilo, líbilo, nebo co nelíbilo. Postupně se předává předmět každému včetně učitelů, kteří jsou součástí kruhu. Kdo nechce nic říkat, posílá dál. Pokud děti napadne něco přínosného až potom, co měly možnost mluvit, počkají si na druhé kolo, kterého se účastní nadšené a sdílné děti. Děti se učí vyjadřovat se před větším společenstvím, respektovat mluvčího, mluvícího i toho, kdo nechce hovořit. Dále se od starších učí formulovat myšlenky a shrnovat zážitky z víkendu, starší se předvádí mladším, napovídají a komentují. Děti zcela nejmladší dávají nejvíce pozor a svůj přínos do kruhu berou vážně. Komunikace v takto široké společnosti dětí vede k uvědomování si svých vlastních pocitů a názorů. Dobrá sdílená atmosféra vede k bezprostřednímu vyjadřování. To, že jsou spolu žáci různého věku, napomáhá, že ti mladší mají samozřejmý příklad ve starších, kteří nemají takový ostych a pracují se širší slovní zásobou. Paní ředitelka kruh zase uzavírá plánem, na co se v novém týdnu můžeme těšit nebo co je třeba připravit. Nakonec někdo z učitelů vezme kytaru a nabízí, co bychom si mohli zazpívat, děti se po překřikování dohodnou, píseň je často doprovázená pohyby těla, ukazováním nebo tanečkem, který předvádí většinou 1. a 2. třída. Také si při zpívání procvičují písně, které si připravují na setkání školy s rodiči nebo veřejností (např. vánoční besídka nebo na konci školního roku akademie).

V pátek je situace podobná, řeší se tu školní radosti a starosti uplynulého týdne. Co se nám podařilo a co ne. Pedagogy překvapí různá sdělení, kterým nepřikládali takovou důležitost a děti je umí ocenit nebo je spontánně zkritizovat. Pro všechny z pedagogů je to velká zpětná vazba, co děti bavilo a co méně. Nejvíce se dozvídáme, že děti mají rády legraci, smích, pohádky, příběhy a kouzla. Učení v citově otevřeném a příjemném ovzduší přináší úspěchy. Přesto je třeba být důsledný v plnění slibů i v plnění povinností a držet důsledně hranice, na kterých se děti s dospělými dohodli.

14.2 Pedagogický přístup dle programu Respektovat a být respektován

Inspiraci pro svou vychovatelskou práci našli učitelé u „Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání“. U této společnosti prošli pedagogové opakovaně kurzy, jak uplatňovat v praxi partnerský přístup k dětem. Rovněž s dětmi proběhlo několik sezení v kroužku, kde zkušené lektorky pomáhaly dětem vhodně volenými otázkami si uvědomit, kdy nám jednání druhých je a kdy není příjemné. Děti si samy poté nastavily pravidla, co je jim příjemné a co nikoli a tato pravidla byla umístěna na viditelném místě na chodbě školy. Kdykoliv je nějaké pravidlo porušeno, kdokoli může dotyčného na toto pravidlo upozornit. Důležité je, že si pravidla školy vypracovali žáci školy (ač s pomocí dospělých), a proto za ně cítí odpovědnost. Lektorky stále pravidelně přichází na povídání i s žáky o tom, jak se jim pravidla daří udržovat.

Sezení s lektory pomáhá, i velmi problematický žák postupem času stabilizuje své chování. Po roce práce s takovým žákem, který nově přišel do kolektivu školy, se mnoho věcí zlepšilo pomocí výše zmíněného respektujícího přístupu. Šimon byl po roce mnohem spokojenější v bezpečném prostředí, kde už věděl a zvládal spousty sociálních dovedností. Děti v jeho okolí si také již zvykli na jeho výbušnou a netrpělivou povahu. Pomohly k tomu mimo jiné i neformální návštěvy učitelů u něj doma, stejně tak vzájemné návštěvy spolužáků, se kterými měl původně konflikty. Mohl je provést svými skrýšemi, povozit je na čtyřkolce nebo společně lezli po stromech. Pobývání v důvěrně známém prostředí a společné

zážitky se spolužáky zlepšilo i jeho vztah k nim. Idea školy je postavena na výchově žáka v bezpečném a důvěryhodném prostředí.

K zavedení společných kroužků je potřeba doplnit, že kroužky nejsou jen z důvodů bilančních, ale jsou vhodné, i když řešíme nějaký společný problém a je potřeba, abychom se všichni poradili. Učitel přednese fakta a zeptá se, co by ostatní navrhovali, jak zlepšit vzniklou situaci.

Děti jsou v návrzích přirozeně aktivní, každý příspěvek má svou váhu, je vymyšlen s dobrým úmyslem. Nebudeme tedy návrh kritizovat, i kdyby byl nereálný, a požádáme o další návrhy, ze kterých bychom si vybrali. Problémy zásadně předkládáme jako obecnou situaci, která se nabízí k řešení. Tedy např.: „V koši se objevují svačiny. Zdá se mi, že je to plýtvání jídlem. Má někdo nějaký nápad, co poradit člověku, který nechce svačinu jíst a chce jí vyhodit?“

Máme – li tedy společná pravidla, závazná stejně pro žáky i učitele, zbývá vyložit, co nastane při jejich porušení. Nemyslíme si, že je dobrá metoda cukru a biče, tedy odměn a trestů. Tato metoda se ve škole běžně vyskytuje ve formě známkování či poznámek. Je to v podstatě obchod, něco za něco. Tvůj výkon za mé hodnocení. Ale přestože děti nemají ve fázi svého vývoje ještě řadu informací či návyků, nechybí jim chuť a zájem se potřebné naučit – mají tedy vnitřní pohnutky. Jde o to, aby měly z celého edukačního procesu dobrý pocit, který nemohou získat vynucením, ba ani odměnami. Byla jsem svědkem situace, kdy učitel, známý svou averzí ke známkování, kontroloval při hodině matematiky práci žáků. Jednalo se o těžké příklady, které všichni vypočítali správně – někdo dříve, jiný později. Učitel žáky ocenil verbálně a dodal, že jejich výkon ocení výjimečně i jedničkou do žákovské knížky. Jedna z dívek řekla, že jedničku nepotřebuje – že ví, že učivo ovládá, ví to i učitel a rodiče, tak k čemu dostávat známku. Nakonec chtělo jedničku zapsat pět dětí z deseti, ty ostatní to nepovažovaly za důležité. A to šlo o druhou třídu – tedy osmileté děti...

15 Propojenost školy se školkou, mateřským centrem

Součástí budovy je školka s prvky Montessori, která je velice dobře vybavena a kde se buduje vztah dětí k sobě samým i k učitelce na vzájemném respektu. Samozřejmě, děti takto vychovávané nemají problém s přechodem do školy, která je jen o patro výš. Navíc má škola a školka společné aktivity. Školáci chodí v rámci hodin čtení číst do školky. Chodí pravidelně každý týden, školčátka už si na společná čtení zvykla a těší se na ně. Další společnou aktivitou jsou sportovní hry, tedy zájmový kroužek, který navštěvují předškoláci a prvňáci společně. Společně jezdí i na výuku plavání. Tráví spolu i školy v přírodě. Na ty jezdí 2x ročně na stejné místo, aby děti viděly, jak vypadá místní příroda pod sněhem a jak vypadá v létě... Ke společně trávenému času patří také účast na projektech či nacvičování písní na různá veřejná vystoupení (Vánoce, Akademie, Morana atd.). Z uvedeného je zřejmé, že školkové a školní děti se vzájemně znají a přechod ze školky do školy probíhá nenuceně, bez obav z neznámého, kdy čerství prvňáci vstupují do důvěrně známého prostředí.

Už dříve jsem uvedla, že je snahou vesnické školy stát se kulturním centrem obce. V uvedené škole Pod Budčí se to daří. Každý týden se scházejí ve vymezené místnosti školy maminky s dětmi. Mateřské centrum je vybaveno hračkami, malé děti si společně hrají a maminky i vyměňují zkušenosti a plánují společné akce.

Viz foto, příloha 5.

16 Projektové vyučování

Průřezová témata našeho školního vzdělávacího projektu realizujeme jako roční projekty. V minulém roce se uskutečnil celoroční projekt „Plavba kolem světa“, byl společným tematickým celkem zaměřeným na rozvoj a podporu multikulturní výchovy a vzdělávání dětí v mateřské i základní škole. Hlavním cílem projektu bylo pomocí společných činností, aktivit a témat propojit všechny žáky, pedagogy, rodiče i zaměstnance školy a školky, věnovat se společnému dílu na

základě vzájemné kooperace. Např. jsme společně vytvářeli velké koláže o jednotlivých světadílech, do společné činnosti se zapojili i nejmenší děti, kolážemi jsou ozdobené chodby školy. V současném školním roce se děti společně s pedagogy věnovaly projektu Vzduch, Oheň, Voda, Země. Prošli si zkušenostmi se živlem vzduchu. Byli v Technickém muzeu podívat se na létající stroje, pouštěli draky, v blízkém okolí prohlédli větrnou elektrárnu, vyrobili společně s tatínky obří větrník jako ozdobu na zahradu, pořádali besedu s pilotem v rámci předmětu Člověk a jeho svět, řešili vznik a užitek živlu, co vše obsahuje vzduch atd. Děti probírají živel a co vše si pod ním představit i v anglickém jazyce, v literatuře vymýšlí příběhy o tématu oheň, hledají slova se společným slovním základem, se společným významem atd.

V souvislosti s živlem ohně jsme použili toto téma při pořádání Noci s Andersenem. Noc s Andersenem je každoroční akce, která se koná už od roku 2000, kdy se v uherskobrodské knihovně sešli na noc děti k výročí narození dánského pohádkáře Andersena, projekt má za cíl pomáhat dětem v motivaci pročíst knížky a rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost. V současnosti už si školy dělají toto večerní a noční setkání i ve školách samy a mezi dětmi je velmi populární.

Děti celé Budečské školy včetně mateřské školky se věnovaly tématu ohně, neboť jsou součástí i celoročního projektu čtyř živlů a téma ohně se stalo inspirací pro výběr knih a soutěží. Na jednom ze čtyř stanovišť se četla pohádka o termitech, baobabu a střelení šípů, ke které měly děti z pátého ročníku dopředu připravené výtvarně zpracované kvízy. Děti ze čtvrté třídy zpracovávaly úkol v hodině informační technologie vyhledat na internetu informace o baobabu, termitech a termitištích.

Viz foto, příloha 4,5.

17 Členění výuky a aktivní využití přestávek

Co se týče výuky – už jsem se zmínila, že všechny hodiny netrvají striktně 45 minut. První hodina bývá nejdelší, žáci udrží dlouho pozornost (ve škole

samozřejmě chybí klasické „zvonění“). Tento systém má své výhody – učitel pozná, kdy jsou žáci unaveni, a může zkrátit hodinu. Naopak, při rozdělané práci může hodinu protáhnout. Přestávky jsou obvykle delší než v klasických školách. Důvodem je fakt, že dětí v ročníku je méně, a proto je výuka intenzivnější. Ovšem o přestávkách upřednostňuje škola aktivní odpočinek. O hlavní přestávce se chodí hrát do tělocvičny vybíjená (chodí kdo má zájem, kdo nemá, ten zůstane ve třídě). Na chodbě je připraven pro zájemce stolní fotbal, děti mohou o přestávkách do družiny, kde mohou využívat družinové hračky a hry, v další třídě je florbalová branka a hole s míčkem, jinde jsou elektronické klávesy, jindy chtějí žáci hrát či kreslit na interaktivní tabuli, dokonce je povolena jízda na skateboardu (za určitých podmínek a na vyhrazeném místě).

Z uvedeného je vidět, že škola hledá cesty, jak žákům co nejvíce zpříjemnit vyučování. Jistě, čtenář se možná zeptá, jak je to s bezpečností? Byrokraticky uvažující učitel by většinu aktivit zakázal, protože jsou nebezpečné (to jsem ještě nezmínila žíněnku v jedné ze tříd, kde zájemci nacvičují stojky či kotouly). Ovšem za poslední tři roky nebyl na škole zaznamenán o přestávkách žádný úraz. Je to určitě i vzájemným vztahem žák – učitel a žák – okolí. I když v místnosti není dozor, žák se nesnaží o to, na co zjevně nestačí. Je zodpovědný sobě, dělá to, co považuje za správné a přiměřené. A musím konstatovat, že takto aktivně prožité přestávky nejsou překážkou v pozornosti při následné vyučující hodině.

Dovolte mi krátké odbočení. Bývalý ministr školství Dobeš navrhl zkrátit všechny přestávky na pět minut. Druhý den návrh stáhl, ale zajímavé bylo zdůvodnění návrhu. Že by totiž žáci i učitelé mohli odcházet ze školy dříve. Zde je vidět zjevné nepochopení smyslu školy. V podstatě vzkázal, že škola je věc nepříjemná pro žáky i učitele, je dobrá každá půlhodina (nebo kolik by se „ušetřilo“), kdy tam nemusíme být. Toto pojetí je zcela odlišné od našeho, že totiž škola je přirozenou součástí života, místem, kde jsme rádi, a kde můžeme společně zažít mnoho zajímavého. Jak žáci, tak učitelé!

18 Výlety a mimoškolní akce

Samostatnou kapitolou jsou výlety a mimoškolní akce. Zde se projeví pomoc rodičů, i když na místě by bylo spíše napsat spoluprožití akcí s rodiči. Škola je samozřejmě svázána s kulturním děním ve vesnici, v průvodech jsou hlavně děti a jejich rodiče a příbuzní (např. Masopust, Dušičky, Morana). Děti navíc nacvičují v hodinách hudební výchovy, v dramatickém a hudebním kroužku různá vystoupení, která na akcích předvádějí.

Už výše jsem načala téma projektů – každý školní rok je vyhlášen roční projekt pro školu i školku. Loni to byla Plavba kolem světa, letos jsou to přírodní živly – Vítr, Voda, Oheň, Země. O vodě jsme si četli pohádky, na velké role papíru nakreslily děti výjevy z pohádek o vodnících, výtvarně jsme zpracovali báseň K. J. Erbena Vodník. Všechny tyto výtvary jsou vystavené na chodbě školy. Na škole v přírodě jsme se soustředili na pohádky, kde hrála voda důležitou roli. Děti se přesvědčily, že voda v pevném skupenství, jako krystaly sněhu, je tvárná a že se z ní dají stavět sněhuláci či hrady... Nedávno jsme také navštívili expozici Podmořský svět v Praze – Holešovicích, kde jsme se dozvěděli zajímavosti o světě pod mořskou hladinou.

O školách v přírodě jsem se zmínila, každoročně se vypravujeme šplhat na skály (rodiče s horolezeckou průpravou žáky jistí), jezdíme na vodu (loni jsme pluli po Ohři) – zde je potřeba více rodičů.

Viz foto, příloha 1,2,3.

Podnikáme cyklovýlety po okolí, kdy opět vyjíždějí i rodiče, kteří si udělají čas. Každé prázdniny se také koná týdenní tábor, který organizují rodiče našich dětí. Z uvedeného je vidět, že propojení škola – dítě – učitel – rodič zde velice dobře funguje. Viz foto, příloha 2.

18.1 Kroužky

Ke škole patří neodmyslitelně zájmové kroužky. Pokud chceme vést děti k tvořivosti a smysluplnému prožívání času, musíme jim dát podněty. Ve škole

probíhají kroužky sportovních her, florbalu, informatiky, hudební kroužek, výtvarný kroužek, dramatický kroužek a kroužek anglického jazyka. Na to, že škola má 30 žáků, je to velice slušná nabídka... Kroužky se nepřekrývají, a tak děti využívají často všechny kroužky.

19 Spolupráce s rodiči

Výhodou vesnických škol jsou především menší kolektivy a osobní znalost učitele s rodiči. Tato osobní znalost často přerůstá v přátelství, kdy se rodiny učitele a žáka mnohokrát navštěvují i poté, co žák opustí školu. Učitelka je pro žáka často „teta“, tedy známý člověk, který navštěvuje rodinu a se kterým má žák co do činění nejen v oblasti školních povinností.

Viz foto příloha 2.

19.1 Domácí škola

Protože škola deklaruje otevřenost k okolí, otevřela paní ředitelka i tzv. domácí školu. Kdo z nějakého důvodu nechce přihlásit své dítě do školy, má možnost učit ho doma sám. Jsou pro to určitá pravidla, podstatné je, že rodiče z celé republiky mohou této možnosti využít. Dvě děti z domácí školy navštěvují naši školu každé pondělí, aby si zvykly na kolektiv a zjistily, zda nemají v učení nějaké mezery.

19.2 Hodnocení žáků

Žáci jsou vedeni k pravidelné sebereflexi a sebehodnocení různými formami, kromě jiného písemně do týdenních plánů. V prvním a druhém ročníku se používá širší slovní hodnocení, také ve vyšších ročnících se nehodnotí pouze známkami, ale připojuje se i slovní komentář.

Třídní schůzky probíhají čtvrtletně formou konzultací žák – rodič – vyučující. Na třídních schůzkách hovoří jako první žák, pokouší se o sebehodnocení, konstatuje, co se mu daří více a co méně. Škola sebehodnocení žáka preferuje. Je důležité, aby se dovedl vyjádřit, pojmenovat problémy, aby

svému okolí řekl, co cítí. Poté předvádí své portfólio - práce, které v průběhu poslední doby vypracoval a které má založené ve vlastních deskách. Jsou zde práce z různých předmětů i ze společných projektů. Schůzka trvá 20 minut minimálně a přítomni jsou pouze tito tři zúčastnění, tedy žák ví, co se o něm říká rodičům a učitel se vyjadřuje k názorům svého žáka způsobem, který se neliší od jeho komunikace s žákem. Zároveň podporuje žáka, aby rodič měl přehled o tom, s čím může dítěti pomoci a z čeho být spolu se svým dítětem spokojený. Dále i rodič může být z takového typu schůzky spokojenější, neboť nemusí pak doma probíhat spekulace, co si o svém učení myslí a říká žák, a co se dozvěděl od učitele rodič. Ovšem neformálních střetnutí s rodiči je daleko více - při společných akcích.

20 Pozorování výuky, odučené hodiny

20.1 Téma: Strašidla

Předmět: Český jazyk, 1. ročník

V této hodině byli prvňáčci sami, neboť třetáci šli na anglický jazyk, při kterém se výuka s jinými věkovými skupinami nevyučuje.

Cíl: Čtení s porozuměním, dramatizace čtení, formulování a zdůvodnění svých názorů

Metody výuky: Samostatná práce, dotazování, diskuze, scénky

Průběh výuky: Dotazování, co děti četly minulý den, kdy byl jiný vyučující zástup, převyprávění děje společně, odůvodnění, učitelka se ptá na jména strašidel ve slabikáři, diskuse zda existují strašidla a čeho se děti bojí a proč, názorů dětí, děti jsou nadšené, že mohou vyprávět, jak se bály a čeho, následuje další předčítání ve slabikáři na téma komunikace chlapce s maminkou, děti se střídají a poté scénky, kdy repliky maminky čtou sborově dívky a repliky chlapce čtou chlapci společně, na závěr se rozběhne spontánní přehrávání dialogů, jak to probíhá u nich doma, co jim říká maminka a proč a co ony odpovídají a proč.

Shrnutí: Děti rády sdílejí své názory a je pro ně zábavné, když se čtení střídá s převyprávěním děje, scénky s replikami je moc bavily, na konci byly děti nadšené, že u nich doma jsou podobné dialogy a že tomu tématu rozumí, je důležité, když ve čteném textu děti najdou analogie se svým vlastním životem.

20.2 Téma: Abeceda

Předmět: Český jazyk, 2. ročník, 3. ročník

Cíl: Seznámit s praktickým využitím abecedy, spolupráce, systémové řešení úkolu

Metody výuky: Soutěž, samostatná práce, prezentace

Formy výuky: Práce ve dvojicích

Pomůcky: Vystřižená písmenka na lístečkách, interaktivní tabule, učebnice ČJ 2 (Prodos)

Průběh výuky: Úvodem žáka seznámíme s cílem hodiny. Děti na začátku nahlas opakují abecedu, učitel vyvolává ty, co se hlásí, až se všichni vystřídají, dá dětem návrh, aby se rozdělily do dvojic a sestavily abecedu pomocí svých vystřižených písmenek. Učitel skupinám jednotlivě pomáhá a na tabuli dovysvětluje složitější postup, jak řadit dvě slova se stejným počátečním písmenem. Po skončení a zhodnocení úkolu pokračuje hlavní část hodiny: žáci tiše čtou v učebnici o uspořádání knih v knihovně podle abecedy. Dalším úkolem do dvojic bylo na papír si vypsát všechna jména, poté příjmení ve třídě a seřadit dle abecedy, s technikou a postupem jednotlivým dvojicím jsme s učitelem pomáhali, po kontrole výsledků jedna skupina přečte seznam nahlas, pokračuje práce s interaktivní tabulí, kde je úkolem řazení spisovatelů dle abecedy, každá skupina má 5 autorů, výsledek je spojen s vyluštěním tajenky.

Shrnutí: Pro děti byla práce ze začátku náročná a některým dvojicím bylo třeba pomáhat, na závěr se k vyluštění tajenky dostávaly skupinky postupně, ale každý měl touhu si to vyřešit sám a nehledat výsledek u sousedů.

20.3 Téma: Luštění nápisů

Předmět: ČJ - literární výchova, 2. roč.

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, rozvoj kreativity a kooperace

Formy výuky: práce ve třech skupinách

Průběh výuky: žáky jsme rozdělili do skupin, a každý si měl potichu přečíst článek Ladislav Dvorský – Záhadné nápisy. V uvedeném článku je vzkaz: „Sejdeme se v 7 hodin před domem. Pšentůra.“ Autor napoví, že při luštění podpisu je nutné vynechat každé druhé písmeno, řešením je jméno Petr. Po vyluštění, žáci rozdělí do skupin po třech, dostanou čisté papíry a úkol, aby sami vymysleli vzkaz podle určitého klíče. Ten mají opsat a dát ostatním skupinám k vyluštění. Vznikají tak 3 vzkazy pro každou skupinu k luštění.

- emídoch od índalkáz ylokš dop íčdub (zde se čtou písmena ve slovech zprava doleva)
- paen unčitoel ufčí drěti (přebytečná písmenka ve slovech)
- jdeseme se poodneled v kupar (prohozené slabiky ve slovech)

Závěr: sebehodnocení žáků, hodnocení vyučujícího

Shrnutí: Zajímavé a povzbudivé bylo, že dva ze tří vymyšlených vzkazů se týkaly školy, což vypovídá o vztahu dětí ke škole. Všechny skupiny nakonec vyluštily vzkazy obou ostatních skupin. Vymýšlení vzkazů zabralo více času než vyluštění, žáci živě diskutovali a u práce se dobře bavili...

/Toman, J., Maršíková, J., *Čtení pro radost*, s. 93, Fortuna 1993/

20.4 Téma: Scénky s telefonními čísly

Předmět: Prvouka, 2. a 3. ročník, 3. hodina, učebnice Svět ve kterém žijeme (Prodos)

Cíl: Rozvoj sociálního chování, informovat o linkách tísňového volání a jak s nimi volat

Témata: Seznámení se s linkami tísňového volání, umět popsat co se děje, zvládat přivolat pomoc

Motivace: Článek v učebnici a pomocí otázky: učitel se zeptá, co byste dělali, kdyby se něco stalo kamarádovi a okolo byla jenom telefonní budka a vy neměli žádné peníze

Formy výuky: Samostatná práce, práce ve skupinách

Metody výuky: Dotazování, práce s učebnicí, samostatná práce, ve skupinách a pomocí dramatizace

Průběh: V úvodu si děti přečtou samostatně článek a doplní kvíz v učebnici, týkající se procvičení čísel tísňového volání, následuje popis problému, který děti vede k zamyšlení nad řešením, děti vymýšlí různá řešení, učitel je vždy ocení, ale chce slyšet něco jiného, nakonec děti přijdou sami na to, že na volání na tyto linky nepotřebují peníze, následně učitel děti vybídne: kdo si to chce zkusit? Hned se ozve Miky (3. třída) a navrhuje, že bude volat učitelovi, učitel dělá hasiče, probíhá scénka, Miky provede nahlášení požáru bezchybně, učitel ho pochválí, hlásí se další dvojice starších dětí a spontánně spolu předvádí ohlášení lupičů, dále se hlásí dvojice mladší žákyně 2. třídy, že budou volat doktora pan učitele a jejich spolužačka si spontánně lehne na zem, že bude ležící, scénka je složitější a dívky ji nezvládají, učitel se ptá dětí, co tomu chybí, starší děti se hlásí a postupně dávají dohromady, co všechno je potřeba umět říci. Učitel na konci výkladu, který dělaly starší děti mladším (tedy probíhalo u starších opakování a upevňování již nabytých poznatků) upozorní na pravidla první pomoci, kterými je třeba začít dříve, než se začne někde telefonovat, následuje doplnění čísel do učebnice a jejich zopakování.

Shrnutí: Děti jsou zvyklé na alternativní přístup ve výuce a rádi se aktivně zapojují do výuky, nemají strach předstoupit před ostatní s možností, že by selhaly, učitel nepoužívá žádné prvky negativní motivace, soutěžení v kolektivu ani negativní hodnocení typu: „moc vám to nejde, kdo to umí lépe?“ Naopak pochválí snahu, zájem, účast a nadšení a vysvětlí, proč chválí.

20.5 Téma: Skalní města - Místo, kde žijeme, Vláda Marie Terezie

Předmět: Zeměpis a dějepis

Cílové skupiny: 4. a 5. ročník

Cíl: Hledat v textu, shrnout podstatné a popsat před skupinou, spolupracovat, naslouchat a seznámit spolužáky s výsledky

Forma práce: Samostatná práce s učebnicí a ve skupině, následně výkladu, diskuse

Použité metody: Brainstorming, diskuse, veřejná prezentace

Zadání: Žáci jsou ve skupinách - 3 žáci 4. ročníku, 5 žáků 5. ročníku, skupina čtvrté třídy si přečte článek v učebnici o skalních městech a poté si každý vypíše pro něho důležité poznatky o skalních městech, nad těmito výsledky se sejde celá skupina dohromady a připraví si o zjištěném výklad. Druhá skupina pátého ročníku je ve druhé části místnosti na sedačce a poslouchá učitelovo vyprávění o Marii Terezii, během výkladu se mohou žáci libovolně dotazovat, po výkladu se spojí obě skupiny dohromady a obě skupiny se navzájem seznámí, co se dozvěděly.

Shrnutí: Je těžké udržet pozornost při čtení, když se v jiném rohu místnosti vypráví děj, který mne zajímá. Tedy žáci se samostatnému čtení textu věnovali napůl, a když se jich učitel, při shrnutí a jejich výsledném výkladu, ptal na informace, které nezmínili, navrhnul jim, aby si informace ještě doplnili při domácí práci, druhá skupina byla výkladem o Marii Terezii zaujatá a po skončení se rozběhla diskuze o tom, kolik máme panovníků.

21 Klady a zápory malotřídky

21.1 Výhody této školy

Idea školy je postavena na výchově žáka v bezpečném a důvěryhodném prostředí. Tuto ideu podporuje propojení školy s rodinou a jejím životem. Učitelé této školy jsou zajedno, že by žák neměl příliš rozlišovat čas trávený ve škole a čas, kdy je mimo školu. Jinými slovy – jejich ambicí je, aby žák nekladl čas ve škole a

čas mimo školu do protikladu. To se ovšem nepovede bez určitých zásad. Za prvé – neměl by být k ničemu donucován, za druhé – školní prostředí musí být podnětné, musí přispívat k tvůrčímu rozvoji jedince.

První bod – žák by neměl být k ničemu donucován – vede k dalším otázkám. Když žáka nedonutíme, jak vyřešit jeho případnou nespolupráci? Co si počít, když nebude chtít pracovat a bude nesoustředěný a pasivní? Co když bude ostatní vyrušovat?

Toto by měla dostatečně eliminovat již dříve zavedená pravidla, na kterých jsme se společně shodli. S žáky je třeba probrat smysl toho, proč navštěvují školu. Že se nejedná o zlomyslnost dospělých, ale že škola je místem, kde se mohou realizovat a rozvíjet. Samozřejmě, žáci by si měli osvojit určité vědomosti a dovednosti, které využijí v dalším životě. Ovšem tyto vědomosti nejsou nejdůležitější. Důležitější je cesta, která k oněm vědomostem vede.

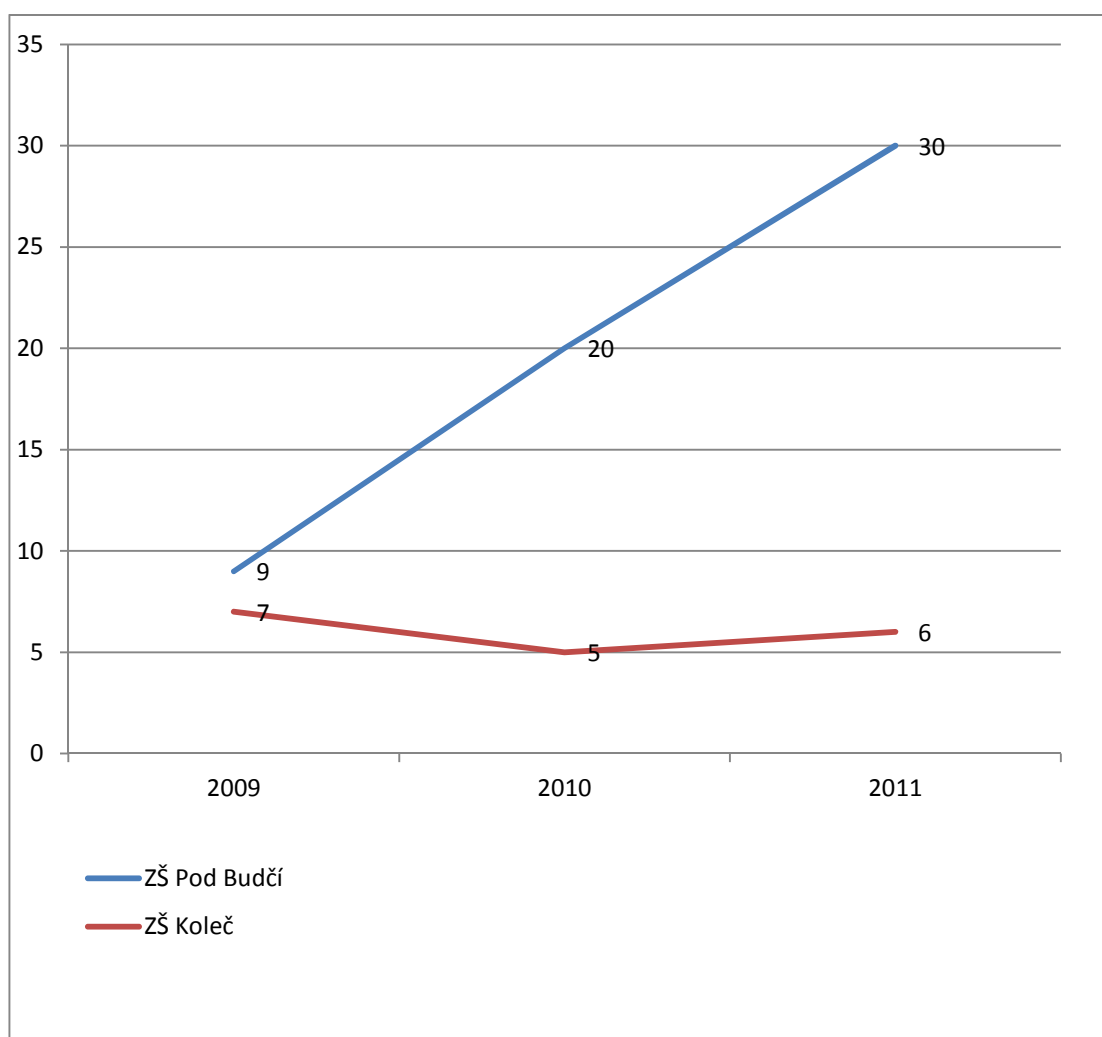
A zde se dostáváme k druhému bodu – k tvůrčímu rozvoji jedince. Naší ambicí je, aby žák nepřijímal fakta pasivně, poslechem či přečtením a pozdějším správným zopakováním, za které dostane odměnu – dobrou známku. To je cesta tzv. klasických škol – převážně vnější motivace, nezřídka záporná (špatné známky, poznámky). Jde o autoritativní styl výuky, která se vyznačuje množstvím příkazů a zákazů a určením povinností žáka. Tato „pravidla“ určují ti, kdo mají moc. Jsou určena převážně pro ty, kteří moc nemají, kteří jsou zasazeni do situace, kdy se od nich vyžaduje plnění daného řádu, poslušnost. Taková výchova je velkým rizikem pro demokracii, navykne lidi poslouchat a plnit příkazy „shora“ bez reflexe, zda jde o příkazy dobré či špatné. V analýzách příčin vzniku a rozsáhlé veřejné podpory fašismu a nacismu v Německu v 1. pol. 20. stol. se hovoří o tom, že k tomu přispěla velice přísná a autoritativní výchova v rodině i ve škole, výchova, kde poslušnost je chápána jako ctnost.

Protipólem této autoritativní výchovy je anarchie, či spíše anarchistické tendence ve výchově (někdy také „volná výchova“). Tuto výchovu nahlížíme také jako nedostatečnou, neboť nemá normy či pravidla (nebo je má velice nejasné). Nechává „dítě sobě napospas“. Víme, že v zahraničí existují školy s touto ideou,

fungují, zastánci této metody tvrdí, že pouze tímto způsobem lze vychovat svobodného jedince, nedeformovaného okolím.

Názor školy, kterou jsem měla možnost poznat, je ten, že žáci by měli být vychováni demokratickým způsobem – kdy jsou určena společná pravidla, odrážející skutečné potřeby společenství a respektují základní lidské potřeby. Na těchto pravidlech se podíleli všichni členové společenství. Tato pravidla jsou závazná pro všechny. Když například učitel zvýší hlas a něco dětem vytýká, je naprosto v pořádku, když žák zvedne ruku a připomene mu pravidlo, že na sebe nebudeme křičet. Zkušený pedagog naopak poděkuje za upozornění a dodá, že je vidět, že dospělý má s dodržáním pravidel stejné starosti jako dítě. Naprosto nepřijatelné by bylo autoritativní vysvětlení učitele: „Ale já na vás křičím, protože zlobíte a nedáváte pozor“. Tím by ukázal, že pro něho pravidla za určitých podmínek, tedy když se mu to hodí, neplatí. Navíc by mohl uvedenému žákovi sdělit, že je drzý - a vše by bylo špatně...

ZŠ Pod Budčí v Zákolanech prošla v roce 2009 personálním otřesem. Přišla nová ředitelka a nový učitel. Škola měla v té době 9 žáků. Ředitelka nastínila vizi, kterou by se měla škola ubírat a tato cesta se ukázala být správnou. V roce 2010 nastupovalo do školy už 20 žáků, letos dokonce 30 žáků. Na letošní zápis do prvních tříd přišlo dalších 12 dětí. A to vše v době, kdy se školy potýkají s nedostatkem žáků. Např. škola ve vedlejší obci (ZŠ Koleč) měla v roce 2009 sedm žáků, o rok později pět žáků a letos má šest žáků.



Do školy nepřibývají jen prvňáci. Rodiče z okolí, kteří nejsou spokojeni s klasickým školním přístupem, se většinou přijedou nejprve do školy podívat. Dle jejich slov se jim velmi líbí atmosféra školy a své děti sem poté přihlásili.

21.2 Zjištěné nevýhody

Je těžké pro mne hledat nevýhody u školy, do které když jsem přišla, myslela jsem, že jsem ve školním ráji. Totiž zkušenosti se školou, kterou jsem si prošla já na přelomu osmdesátých let ve velkém městě jsou nesrovnatelné. Je mi naprosto jasné, že i malotřídní školy se od sebe liší a nemusí být všude používány pozitivní inovace ve prospěch žáka. Přesto mám dojem, že děti v této škole zažívají spokojené dětství. A jaké jsou tedy nevýhody takového typu školy? Tyto otázky jsem položila všem pedagogům na škole. Zřizovatelem školy je obec. Pokud je málo

děti, tak jsou výdaje obce na školu velmi vysoké. Dnes je finanční situace školy uspokojivá, ale před třemi lety byla při devíti dětech velice špatná a nebýt dobré vůle a optimismu vedení obce, hrozil škole zánik.

Další slabinou je rozdílná délka hodin v různých třídách. Pokud učitel učí v jedné třídě stejné ročníky celý den, je vše v pořádku. Pokud ale ročníky putují z učebny do učebny a jeden učitel skončí hodinu v 10:10 a jiný v 10:30, pak nastane problém. Ti, co skončili později, chtějí logicky přestávku, takže ti druhí mají přestávku více než 30 minut. Ale i to lze vyřešit. Učitelé se domluví, kdy v těchto případech skončí, a rozdíly jsou pak v rozmezí několika minut, což není na závadu.

21.3 Vybrané názory na výhody malotřídních škol

Názor učitelky z finské malotřídní školy, kde je 18 dětí, na škole učí sama:

Děti se mohou učit více sociálním dovednostem. Není zde tolik problémů v chování, skupiny jsou menší, učitel se tak dětem může více věnovat individuálně. Děti se učí mnohem více zodpovědnosti a nezávislosti – samostatnosti. Znájí se všichni navzájem, což činí prostředí bezpečnějším. Podpora rodičů je více patrná a skutečně pomáhají. Celková atmosféra je příjemnější a bezpečnější pro děti. Plánování učitele je však zásadní – flexibilní, ale jasně dané, jinak nemůže nic fungovat. V malotřídce je běžná spolupráce i mezi dětmi různého věku. Pokud chtějí hrát o přestávce fotbal, musí spolupracovat, jinak nedají dohromady tým. Je to taková malá „společnost“.

Citace ze článku na webu

<http://modernivyucovani.cz/component/content/article/68-zahranicni-zkusenosti/41-maloty-ve-finsku.html>

Názory rodičů a učitelů ZŠ Hřivice, Kladno:

Není ojedinělý názor, že rušit malotřídky je naprostý nesmysl. „Víte, ony malotřídky jsou pro ty děti tak nějak pohodovější. Je to prostě víc rodinné než velká škola ve městě.“ říká bývalá ředitelka základní školy v Hřivicích M. Hradcová. „Mají tu domácí atmosféru, anonymita je na rozdíl od města nulová. Učitel se zná osobně s rodiči i celou rodinou dítěte, a tudíž má možnost ho lépe poznat, pochopit. Celkově mu je určitě blíž.“

„Kdyby jezdily školní autobusy, bylo by to něco jiného. Pak bych se i k městské škole přikláněla. Jenže takhle? Syn by musel být zbytečně dvě hodiny v družině, za kterou bych opět musela platit, a ráno by vstával kolem šesté...,

Jinak si myslím, že rušení malotřídek přispěje k vyliďňování venkova.“

Citace ze článku na webu <http://zena-in.cz/clanek/12426/kategorie/spolecnost>

Výběr ze článku „Zbytečné pomluvy málotřídních škol“, autor Mgr. M. Vlasák, ředitel ZŠ a MŠ Stará Voda u Mariánských Lázní:

Další naše výhody jsou v samotném výchovně vzdělávacím procesu, který je v menším počtu dětí mnohem variabilnější. Mnohem dříve, než k nám doklopýtala současná školská reforma se svou autoevaluací, kompetencemi a jinými bezobsažnými pojmy, jsme u nás na malotřídkách prováděli projekty, žáci byli zvyklí sami sebe hodnotit před kolektivem a pracovali ve skupinách, kde starší vedli mladší.

Mám zkušenost, že vesnická škola dává dětem "lidsky" víc. Děti mají větší přehled v mezilidských vztazích, ve vztahu k přírodě. A velmi často se venkovské školy pouštějí do "experimentů" - ovšem takhle "experimentálně" se na vsi učivalo i na začátku minulého století - větší samostatnost, lepší komunikace, propojení s praxí, sociální vazby mladších a starších dětí.

Dalším naším kladem jsou bezproblémové vztahy v menším učitelském kolektivu, tato kladná atmosféra se pak přenáší také na žáky. V naší škole vedeme

žáky k pomoci mladším, respektování druhého, k tomu, aby si uměli vážit si sami sebe, uměli se rozhodovat a být samostatní. Výsledkem je pozitivní atmosféra ve třídě a skutečnost, že užíváme jenom výjimečně kázeňských postihů. Kolektiv ve třídě složený ze žáků různých věkových skupin má nezanedbatelný výchovný vliv, kdy starší – rozumnější žáci mohou korigovat chování mladších. V menší třídě máme také o dětech větší přehled, v takovém kolektivu se prakticky nevyskytují vztahy jako šikanování či jiné zneužívání mladších staršími.

Převzato z Učitelských listů se svolením autora Mgr. Martina Vlasáka, ředitele ZŠ a MŠ Stará Voda u Mariánských Lázní

[Citace ze článku na webu <http://www.obec-litohor.cz/zakladni-skola/pomluvy>](http://www.obec-litohor.cz/zakladni-skola/pomluvy)

22 Závěr

Chtěla jsem prostudovat, co je pro dítě, které vstupem do školy poprvé uvádíme do širší společnosti, zásadní a podnětné a jakým způsobem to mohou a umí nabízet malotřídní školy. Celkově lze říci, že tímto směrem a dějem, který jsem pozorovala a popsala v této výše zmíněné škole, by se mohlo ubírat naše vesnické školství. Výchova dětí v bezpečném prostředí, místo poslušnosti aktivita a uvědomění si, proč chci chodit do školy a proč si chci osvojovat nové dovednosti či vědomosti, snažit se bez obav, že budu někým za svou snahu zesměšněn, sebehodnocení, spolupráce s ostatními – to všechno jsou zásady, kterými by se mohlo naše školství řídit. A jsem přesvědčená, že jakýkoliv menší kolektiv, který není vytržen ze svého sociálního a kulturního života, má velké příležitosti, jak tento směr naplňovat. Malý kolektiv je výhodou a nevýhodou zároveň. Ve chvíli, kdy si pedagogové uvědomují, že svou práci dělají pro děti a jsou při svém poslání poctiví, má jejich činnost pozitivní rozměr, ať už jsme na škole jakéhokoliv typu. Popsaná cesta s jakou jsem Vás seznámila, není jedinou správnou cestou, kudy se ubírat, nicméně jsem přesvědčena, že tato cesta je dobrá a prakticky možná.

23 Použitá literatura

Doubek, D. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy.*(Pražská skupina školní etnografie) Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X

Fisher, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7

Hrabal, V. *Sociální psychologie pro učitele II.* Praha: PedFUK, 1992. ISBN 80-70-66-553-X

Komenský, J. A. *Velká didaktika* Praha: SPN, 1958

Kopřiva, P. a kol., *Respektovat a být respektován* Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0

Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

Musil, F. *Organizace a formy vyučování na malotřídních školách* Praha: SPN, 1958

Nelešovská, A., Spáčilová, H. *Didaktika primární školy.* Olomouc 2005. ISBN 80-244-1236-5

Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN

Průcha, J., Valterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2

Průcha, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-584-9

Souček J., Holubář Z., *Sociální psychologie.* Pardubice: UP, 1996, ISBN 80-7194-074-7

Spilková, V., Vyskočilová, H., Tuček A., Uhlířová, J. *K současnému pojetí didaktiky ZŠ.* Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-920-9

Spilková, V. a kol., Proměny primárního vzdělávání. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-942-9

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007 ISBN 978-80-247-1821-7

Toman, J., Maršíková, J., *Čtení pro radost*. Praha: Fortuna 1993 ISBN 80-7168-077-X

Trnková, K., Knotová, D., Chaloupková, L. *Málotřídní školy v ČR.* Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2

Vágnerová, M., Valentová, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: 1992. ISBN 80-7066-384-7

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

Vágnerová, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka ZŠ* Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8

24 Internetové zdroje

<http://rvp.cz/>

<http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

<http://modernivyucovani.cz/component/content/article/68-zahranicni-zkusenosti/41-maloty-ve-finsku.html>

<http://www.obec-litohor.cz/zakladni-skola/pomluy>

<http://zena-in.cz/clanek/12426/kategorie/spolecnost>

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-2>

25 Seznam příloh

<u>Výlet, lezení na skály, žáci si vyzkoušejí sílu, obratnost a nebojácnost.....</u>	<u>58</u>
<u>Spolupráce s rodiči na řece Ohři.....</u>	<u>59</u>
<u>Výchova zážitkem - žáci na Ohři.....</u>	<u>60</u>
<u>Z letošního Andersena.....</u>	<u>61</u>
<u>Z letošního Andersena.....</u>	<u>62</u>



Příloha 1

Výlet, lezení na skály, žáci si vyzkoušejí sílu, obratnost a nebojácnost...

Str. 41



Příloha 2

Spolupráce s rodiči na řece Ohři
Str. 41, 42



Příloha 3

Výchova zážitkem - žáci na Ohři
Str. 41



Příloha 4

Z letošního Andersena.

Příklad propojení aktivit ZŠ a MŠ, spolupráce s rodiči, posílení soudržnosti skupiny díky následnému přespání ve škole...

Str. 38, 39



Příloha 5

Z letošního Andersena.

Příklad propojení aktivit ZŠ a MŠ, spolupráce s rodiči, posílení soudržnosti skupiny díky následnému přespání ve škole...

Str. 39